

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Description des interventions adaptées en éducation musicale selon les principes de la
différenciation pédagogique en contexte scolaire : application aux élèves du primaire ayant
des problématiques d'anxiété

Par

Martin Blouin

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Février 2018

© Martin Blouin, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Description des interventions adaptées en éducation musicale selon les principes de la différenciation pédagogique en contexte scolaire : application aux élèves du primaire ayant des problématiques d'anxiété

Martin Blouin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Claudia Gagnon
Université de Sherbooke

Présidente du jury

Jacques Joly
Université de Sherbooke

Directeur de recherche

Pascale Nootens
Université de Sherbrooke

Codirectrice de recherche

Alain Savoie
Université de Sherbooke

Membre du jury interne

Sylvie Ouellet
Université du Québec à Trois-Rivières

Membre du jury externe

Hélène Boucher
Université McGill

Membre du jury externe

Thèse acceptée le 23 août 2018

SOMMAIRE

La présente étude s'intéresse à la description des pratiques pédagogiques différenciées dans les classes de musique. Puisque nous pensons que l'enseignement de la musique constitue un moyen privilégié d'intervenir auprès d'élèves anxieux, nous croyons pertinents de vérifier dans quelle mesure les enseignants de musique mettent en place les pratiques nécessaires pour répondre aux besoins de ces élèves. Les deux objectifs de recherche consistent donc d'une part, à décrire les pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les enseignants de musique à l'égard des élèves présentant une problématique d'anxiété et d'autre part, à identifier les variables susceptibles de caractériser les différents groupes d'enseignants en fonction de leur degré de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Afin de répondre aux objectifs, un questionnaire d'enquête a été développé et mis en ligne sur la plate-forme électronique *Lime Survey*. Au total, 101 enseignants ont répondu au questionnaire ce qui nous a permis de recueillir d'une part, des données sur la mise en œuvre des pratiques de différenciation pédagogique de même que sur les habitudes de consultation et de collaboration des répondants. D'autre part, le recueil d'informations relatives à l'implantation nous a permis de documenter et de dresser le profil d'enseignants identifiés comme ayant un haut niveau de mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées.

Puisque le premier objectif de cette recherche s'oriente autour de l'observation de données empiriques, une analyse descriptive des données a été privilégiée. En ce qui concerne le second objectif, des analyses de la variance simple (ANOVA) et des tests du khi-deux ont permis de comparer les groupes d'enseignants sur les autres variables du questionnaire. Enfin, nous avons complété les analyses du second objectif par une analyse de la variance multivariée (MANOVA) afin d'identifier les variables qui discriminaient le mieux les groupes d'enseignants.

Les résultats des analyses nous ont permis de constater que les pratiques pédagogiques proposées par les enseignants de musique du primaire de notre étude sont

plus ou moins conçues ou planifiées avec une intention de prendre en compte les besoins des élèves présentant des manifestations d'anxiété. Le portrait obtenu démontre plutôt que les enseignants de musique orientent principalement leur enseignement autour de pratiques qui s'adressent à l'ensemble des élèves de la classe et que ces pratiques se réfèrent essentiellement à la flexibilité pédagogique c'est-à-dire à une certaine forme de souplesse permettant d'offrir certaines options en fonction du rythme et du style d'apprentissage et qui concerne les structures organisationnelles (modalités d'organisation de la tâche) de même que les processus d'enseignement-apprentissage (déroulement de la tâche). Nos observations nous ont également permis de constater que l'adaptation et l'individualisation sont des mesures exceptionnelles. Effectivement, très peu de mesures d'individualisation ont été rapportées par les enseignants de musique, et ce, malgré la présence d'élèves anxieux.

De plus, l'analyse des variables impliquées dans l'implantation de la différenciation pédagogique nous a permis d'identifier différents profils d'enseignants et de dégager les éléments de contexte qui caractérisent leurs différents niveaux de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Ainsi, nous avons pu démontrer que certaines variables, telles que les bénéfices perçus de même que le sentiment de satisfaction et l'attitude au regard des pratiques pédagogiques différenciées, le niveau de soutien, la consultation et la collaboration avec les membres de l'école, de même que le nombre d'élèves HDAA et la scolarité, jouaient un rôle significatif sur le niveau de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Les retombées de cette étude s'étendent à plusieurs domaines, dont celui de la formation, de la recherche et de la pratique et soulèvent notamment la nécessité d'accroître les connaissances chez les acteurs du milieu scolaire au regard des pratiques pédagogiques différenciées à privilégier afin d'assurer l'inclusion et la réussite des élèves présentant des manifestations d'anxiété au primaire.

Mots-clés : différenciation pédagogique, pédagogie différenciée, enseignement de la musique, pratique enseignante, anxiété, troubles anxieux, classe de musique, inclusion scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| SOMMAIRE | 1 |
| LISTE DES TABLEAUX | 3 |
| LISTE DES FIGURES | 4 |
| REMERCIEMENTS | 5 |
| INTRODUCTION | 7 |
| PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE | 9 |
| 1. L'ANXIÉTÉ CHEZ LES ENFANTS..... | 9 |
| 1.1 Anxiété, peur et angoisse : quelques définitions | 10 |
| 1.2 Symptômes et manifestations | 12 |
| 1.3 Différencier l'anxiété normale de l'anxiété pathologique | 14 |
| 1.4 Classification et prévalence des troubles anxieux | 16 |
| 1.5 Étiologie de l'anxiété | 19 |
| 1.6 Interventions auprès des enfants présentant des manifestations d'anxiété | 22 |
| 2. ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE..... | 26 |
| 2.1 Contexte du programme québécois de l'enseignement des arts | 27 |
| 2.2 Programmes de musique..... | 31 |
| 3. L'ÉLÈVE À RISQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE | 35 |
| 3.1 Élèves différents, pédagogies différentes | 36 |
| 3.2 Objets de différenciation..... | 38 |
| 3.3 Niveaux de différenciation pédagogique | 41 |
| 4. DÉFIS ASSOCIÉS À LA MISE EN PLACE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE | 44 |
| 4.1 Implantation en milieu scolaire | 44 |
| 4.2 Prescriptions ministérielles..... | 46 |
| 4.3 Le spécialiste en musique : un enseignant à part entière | 52 |
| 5. QUESTION PRÉLIMINAIRE DE RECHERCHE | 55 |
| DEUXIÈME CHAPITRE - RECENSION DES ÉCRITS | 57 |
| 1. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EN ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE | 58 |
| 1.1 Écrits théoriques sur la différenciation pédagogique..... | 58 |
| 1.2 Écrits empiriques sur la description des pratiques différenciées | 63 |
| 1.3 Limites des études sur les pratiques d'enseignement différenciées de la musique..... | 77 |
| 2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 78 |
| TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE | 80 |
| 1.1 Type et devis de recherche | 80 |
| 1.2 Les méthodes de collecte de données et les outils | 81 |
| 1.3 Participants | 93 |
| 1.4 Déroulement de la collecte de données..... | 94 |

| | | |
|--|---|------------|
| 1.5 | Méthodes d'analyse des données | 96 |
| 1.6 | Conformité aux normes d'éthique de la recherche | 97 |
| QUATRIEME CHAPITRE - PRESENTATION DES RESULTATS | | 98 |
| 1. | MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFÉRENCIAITON PÉDAGOGIQUE | 100 |
| 1.1 | Fréquences d'utilisation de la différenciation pédagogique | 100 |
| 1.2 | Fréquences de consultation et de collaboration | 112 |
| 1.3 | Implantation de la différenciation pédagogique | 116 |
| 1.4 | Analyse des groupements d'enseignants | 123 |
| 2. | CARACTÉRISTIQUES DES DIFFÉRENTS GROUPES | 132 |
| 2.1 | Différenciation pour les élèves anxieux | 132 |
| 2.2 | Consultation et collaboration | 137 |
| 2.3 | Éléments de contexte qui favorisent ou nuisent à l'implantation | 139 |
| 2.4 | Caractéristiques personnelles | 141 |
| 2.5 | Analyse multivariée | 145 |
| CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION GÉNÉRALE | | 150 |
| 1. | DESCRIPTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DIFFÉRENCIÉES | 150 |
| 1.1 | Description des pratiques différenciées dans les classes de musique | 151 |
| 1.2 | Description des pratiques de consultation et de collaboration | 154 |
| 1.3 | Description des éléments de contexte associés à l'implantation de pratiques différenciées | 157 |
| 1.4 | Identification des sous-groupes d'enseignants | 159 |
| 2. | L'INFLUENCE DES VARIABLES CONTEXTUELLES SUR LA FRÉQUENCE ET LA NATURE DES PRATIQUES | 162 |
| CONCLUSION | | 167 |
| 1. | LIMITES DE L'ÉTUDE | 168 |
| 2. | RETOMBÉES DE LA RECHERCHE | 170 |
| 3. | RECHERCHES À VENIR | 172 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | | 174 |
| ANNEXE A - CANEVAS D'ENTREVUE | | 196 |
| ANNEXE B - EXTRAITS DE VERBATIMS | | 199 |
| ANNEXE C - QUESTIONNAIRE LIME SURVEY | | 203 |
| ANNEXE D - COEFFICIENTS ALPHA | | 230 |
| ANNEXE E - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ENTREVUES) | | 235 |
| ANNEXE F - COURRIEL PROJET | | 239 |
| ANNEXE G - CERTIFICAT ÉTHIQUE | | 241 |
| ANNEXE H - VARIANCE TOTALE EXPLIQUÉE | | 243 |
| ANNEXE I - ROTATION DE LA MATRICE | | 245 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------|---|-----|
| Tableau 1 | Distinctions descriptives entre la peur et l'angoisse | 12 |
| Tableau 2 | Modalités d'expression multiples de l'anxiété..... | 14 |
| Tableau 3 | Coefficients alpha de Cronbach | 92 |
| Tableau 4 | Caractéristiques de l'échantillon | 94 |
| Tableau 5 | Test des échantillons appariés | 111 |
| Tableau 6 | Mesure de l'adéquation et Test de sphéricité de Bartlett | 119 |
| Tableau 7 | Analyses en composantes principales | 121 |
| Tableau 8 | ANOVA modèle à 4 groupes | 128 |
| Tableau 9 | ANOVA modèle à 5 groupes | 129 |
| Tableau 10 | ANOVA items de différenciation pédagogique pour les élèves anxieux..... | 133 |
| Tableau 11 | Moyennes différenciation pédagogique anxiété/groupes..... | 134 |
| Tableau 12 | ANOVA scores de consultation et de collaboration | 138 |
| Tableau 13 | ANOVA scores de soutien et de satisfaction | 139 |
| Tableau 14 | ANOVA composantes d'implantation | 140 |
| Tableau 15 | Test Khi-2 caractéristiques personnelles..... | 142 |
| Tableau 16 | ANOVA caractéristiques personnelles..... | 143 |
| Tableau 17 | Test Khi-2 variables associées à la formation | 144 |
| Tableau 18 | Test Khi-2 variable attitude face à la différenciation pédagogique..... | 144 |
| Tableau 19 | Analyse de variance multivariée | 146 |
| Tableau 20 | Coefficients de la fonction discriminante..... | 147 |
| Tableau 21 | ANOVA variable canonique | 147 |
| Tableau 22 | Moyennes variable canonique | 147 |
| Tableau 23 | Moyennes variables caractéristiques des groupes différenciateurs..... | 148 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figure 1 | Modèle de la classe différenciée (Tomlinson, 2004)..... | 61 |
| Figure 2 | Organisation des lieux | 101 |
| Figure 3 | Organisation du temps | 102 |
| Figure 4 | Organisation des regroupements..... | 104 |
| Figure 5 | Activités d'apprentissage..... | 105 |
| Figure 6 | Stratégies d'enseignement | 106 |
| Figure 7 | Ressources matérielles..... | 108 |
| Figure 8 | Évaluations | 109 |
| Figure 9 | Score moyen différenciation pédagogique | 111 |
| Figure 10 | Fréquences de consultation/collaboration..... | 113 |
| Figure 11 | Motifs de consultation/collaboration | 115 |
| Figure 12 | Scores de consultation/collaboration | 116 |
| Figure 13 | Facteurs d'influences de la mise en place de la différenciation pédagogique. 118 | |
| Figure 14 | Moyennes associées aux composantes d'implantation..... | 122 |
| Figure 15 | Dendrogramme | 125 |
| Figure 16 | Mesures d'hétérogénéité entre les groupes..... | 126 |
| Figure 17 | Pourcentages de baisse de la mesure d'hétérogénéité | 127 |
| Figure 18 | Moyennes des variables modèle à 4 groupes..... | 129 |
| Figure 19 | Moyennes des variables modèle à 5 groupes..... | 131 |
| Figure 20 | Moyennes des scores de consultation et de collaboration | 138 |
| Figure 21 | Moyennes des scores de soutien et de satisfaction | 140 |
| Figure 22 | Moyennes des composantes d'implantation | 141 |
| Figure 23 | Pourcentages du niveau de scolarité/groupes différenciateurs | 142 |
| Figure 24 | Moyennes du nombre d'élèves HDAA..... | 143 |
| Figure 25 | Pourcentages variable attitude/groupes de différenciateurs | 145 |
| Figure 26 | Modèle général différenciation pédagogique | 149 |

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord adresser mes plus sincères remerciements à mon directeur de thèse monsieur Jacques Joly, qui m'a accompagné du début à la fin à travers le quotidien de la recherche avec patience, générosité, honnêteté et humour et qui a été présent à toutes les étapes de ce parcours professionnel et personnel. Ses compétences scientifiques m'ont aidé à produire cette thèse. Ses compétences humaines m'ont permis d'accéder à la réussite du parcours. Ma reconnaissance va également à ma codirectrice madame Pascale Nootens qui a accepté de prendre part à cette aventure. Sa rigueur intellectuelle et sa finesse à toujours trouver le mot juste m'ont aidé à avancer dans les incertitudes de la recherche. Merci pour vos encouragements continuels, votre compréhension et votre confiance.

Merci à madame Sylvie Ouellet pour l'accompagnement et d'avoir mis à ma disposition, sa riche expérience dans le domaine des arts et de l'accompagnement des élèves en difficulté.

Les gens qui ont fait partie de mon quotidien au cours des dernières années et qui ont su m'épauler chacun à leur façon ont fait une différence. Merci à mes amis Patrick et Jessica, Sonia, Jean-Philippe, la famille Champagne. Merci à mes parents, frères et sœur qui sans jamais s'en douter, ont tracé les premières lignes de cette thèse.

Un merci aussi à tous les élèves que j'ai eu le bonheur d'accueillir dans ma classe durant mes années d'enseignement au primaire, de même que tous les enseignants formidables que j'ai eu la chance de côtoyer. Un merci particulier aux enseignants qui ont accepté de collaborer à cette recherche doctorale.

Finalement, un merci tout particulier à ma muse, ma confidente, ma complice, ma supporteur de tous les instants, mon amour, Marie. Un projet vient de se concrétiser. Le prochain ne saura attendre bien longtemps...

À Léo,

« Le véritable voyage, ce n'est pas de parcourir le désert ou de franchir de grandes distances sous-marines, c'est de parvenir en un point exceptionnel où la saveur de l'instant baigne tous les contours de la vie intérieure. »

(Saint-Exupéry)

INTRODUCTION

L'éducation des élèves présentant des problématiques particulières est un sujet d'actualité et représente un défi de taille pour les différents acteurs de l'éducation. La volonté de favoriser l'accessibilité à la réussite pour ces élèves à risque a conduit, durant les dernières décennies, à une série de débats politiques et de changements sociaux qui ont poussé les acteurs et les décideurs de l'éducation, entre autres, à accorder plus d'attention à la prise en compte des différences entre les individus et entre les groupes d'individus. Cette diversité croissante et l'émergence de la notion de reconnaissance des différences individuelles ne sont pas étrangères à l'apparition de certaines orientations prônées dans les écrits gouvernementaux, telle la différenciation des pratiques pédagogiques dans un paradigme de l'apprentissage et de réussite pour tous.

Parmi les problématiques actuelles auxquelles le milieu scolaire est confronté, les manifestations d'anxiété chez les élèves du primaire continuent d'être le principal motif pour lequel des services de soutien psychologiques sont sollicités (Gouvernement du Québec, 2012). Les manifestations associées à ce trouble étant toutefois moins apparentes et moins dérangeantes que celles associées aux troubles extériorisés, elles complexifient d'une part l'identification et la mobilisation des ressources nécessaires à la prise en charge des élèves aux prises avec cette problématique et d'autre part, conduit les membres du système scolaire à détourner leur attention vers d'autres problématiques comportementales plus intrusives telles que les troubles d'opposition ou d'hyperactivité ce qui a pour conséquence de contribuer au manque de connaissances au regard des pratiques pédagogiques à adopter face aux élèves manifestant des symptômes d'anxiété.

Dans un contexte où l'école québécoise s'est donné le mandat de valoriser les différences et de favoriser la réussite de tous, une question demeure : quels sont les moyens pédagogiques dont dispose l'école actuelle pour intégrer efficacement et mener à la réussite les élèves présentant des besoins particuliers ? Au cœur de ce questionnement se trouve le concept de différenciation pédagogique. Bien que ce concept soit considéré par les

chercheurs comme un des moyens à privilégier pour l'atteinte de ces objectifs (Astolfi, 2007; Przesmychki, 2004; Meirieu, 1992), comment s'opère-t-il face aux élèves présentant des manifestations d'anxiété ? Depuis l'implantation du Renouveau pédagogique au début des années 2000, les enseignants ont maintenant le mandat d'intégrer dans leur pratique quotidienne des situations d'apprentissages basées sur la reconnaissance de l'unicité de chaque élève. Mais comment cette différenciation pédagogique s'opérationnalise-t-elle dans la classe de musique ? Est-ce que ces pratiques, basées sur l'inclusion, sont adaptées aux besoins des élèves aux prises avec une problématique d'anxiété ? Vu de façon globale, le but de notre recherche consiste à jeter un éclairage systématique et rigoureux sur les pratiques pédagogiques différenciées mises en place dans les classes de musique du primaire en contexte québécois auprès des élèves présentant des manifestations d'anxiété.

Pour y arriver, nous proposons à l'intérieur du premier chapitre de jeter un regard sur la problématique d'anxiété en s'intéressant de façon plus précise aux mécanismes sous-jacents à son développement et à sa manifestation. Le contexte politique qui a conduit à la réforme de l'éducation et à l'élaboration de prescriptions ministérielles valorisant la différenciation pédagogique de même que les défis qui lui sont associés seront également abordés. Cette mise en lumière des enjeux actuels associés à notre étude mènera à la formulation de notre question préliminaire de recherche, laquelle conduira à l'exploration du corpus scientifique. Seront présentés à l'intérieur du deuxième chapitre, les travaux s'étant intéressés à notre objet d'étude, soit la description des pratiques pédagogiques différenciées. Il est à noter que face au nombre limité d'études réunissant à la fois les aspects différenciés des pratiques et l'anxiété, nous avons retenu des travaux abordant l'étude des pratiques différenciées en lien avec d'autres disciplines, étant donné leur proximité avec notre problématique. Nous présenterons à l'intérieur du troisième chapitre, les aspects méthodologiques retenus pour la mise en œuvre de notre étude tels que les outils de collecte, les méthodes d'analyse de même que les caractéristiques de l'échantillon. De son côté, le quatrième chapitre exposera les résultats subséquents à notre démarche qui seront discutés à l'intérieur du cinquième chapitre. Finalement, une conclusion rassemblera les principaux thèmes abordés et rendra compte des apports et limites de notre étude.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Cette thèse s'intéresse à la description des pratiques pédagogiques différenciées en éducation musicale pour les élèves présentant des problématiques d'anxiété. Afin de bien saisir la portée de cette problématique, nous présentons dans ce premier chapitre, quelques définitions et précisions relatives au concept d'anxiété, certaines données épidémiologiques permettant de saisir l'ampleur chez les enfants, de même que les conséquences associées aux manifestations de l'anxiété. Un survol des ressources disponibles pour ces enfants en contexte scolaire nous permettra de situer le rôle de l'éducation musicale comme moyen privilégié pour venir en aide à cette clientèle.

Afin de bien comprendre comment s'articule le programme d'enseignement de la musique autour des besoins spécifiques des élèves anxieux, nous jetterons un regard, dans un deuxième temps, sur les orientations philosophiques du Ministère de l'Éducation tel que suggéré à l'intérieur du Renouveau pédagogique et sur les défis liés à son intégration dans les classes de musique. Cette mise en contexte théorique nous conduira à notre question générale de recherche.

1. L'ANXIÉTÉ CHEZ LES ENFANTS

Jusqu'à la fin des années 1980, les recherches touchant à l'anxiété se sont penchées avant tout sur les différentes peurs des enfants et des adolescents (comme la peur du noir chez les enfants et du jugement critique des camarades chez les adolescents) et sur leur évolution. Ce n'est que depuis les dernières décennies que les troubles anxieux en tant que tels font l'objet de recherches systématiques. Ce manque de recul historique a contribué à la perception encore courante aujourd'hui que les troubles anxieux sont rares avant l'âge adulte (Dumas, 2013).

Cette perception peut être fausse et s'expliquer par le fait que ces troubles se font rarement remarquer. À ce sujet, Silverman et Field (2011) mentionnent que la plupart des enfants anxieux cherchent à éviter l'attention à tout prix et souffrent en silence. De plus, leur comportement ne perturbe guère le grand public et n'intéresse donc pas davantage les médias, contrairement à celui des enfants violents, délinquants, toxicomanes ou suicidaires. Leurs difficultés n'en sont pas moins réelles et leurs souffrances pénibles, pour eux comme pour leur entourage et méritent autant d'attention que les enfants au comportement plus bruyant.

Aujourd'hui, cette attention est importante pour au moins deux raisons. D'une part, les résultats d'études démontrent que, lorsqu'elle perturbe la vie quotidienne de l'enfant et de sa famille, l'anxiété va rarement en s'améliorant de manière spontanée. Elle va plutôt en augmentant et dure parfois jusqu'à l'âge adulte, où d'autres complications viennent alors aggraver les choses, comme la dépression et l'abus d'alcool, de médicaments et de drogues (Barlow, 2002; Barlow, Pincus, Heinrichs et Choate, 2003; Dumas, 2013; Marcotte, Cournoyer, Gagné et Bélanger, 2005). D'autre part, la recherche démontre également qu'il existe des moyens efficaces pour aider les enfants anxieux et leur permettre d'avoir accès à une meilleure qualité de vie (Cottraux, 2001; Silverman et Field, 2011; Vitaro et Gagnon, 2000).

1.1 Anxiété, peur et angoisse : quelques définitions

Depuis la réorganisation du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-III), l'Association Américaine de Psychiatrie s'est dotée dans les années 80 d'un système de classification qui repose sur un ensemble de critères permettant de circonscrire et de définir clairement les troubles anxieux parmi les diverses problématiques comportementales. Ce système se maintient d'ailleurs toujours aujourd'hui, à quelques différences près, dans la cinquième édition du DSM-V (APA, 2013). Nous reviendrons d'ailleurs plus en détail sur ces critères dans la section relative à la classification des troubles d'anxiété. La définition de l'anxiété présentée à l'intérieur du DSM-V (APA,

2013) fait référence à une humeur caractérisée par un affect négatif, des symptômes somatiques de tension et une appréhension du futur. Elle permet donc d'orienter l'attention vers une menace, un danger, de préparer l'organisme à l'action, et ce, afin d'opérer un changement, d'accomplir une performance. Elle fait référence au malaise que l'enfant ressent pendant qu'il s'inquiète et engendre différentes manifestations à la fois physiques (tension musculaire, fatigue, insomnie) et psychologiques (irritabilité, nervosité, difficultés de concentration, etc.).

L'anxiété, qui s'exprime au travers de sentiments parfois intenses de peur et d'angoisse, est une réaction universelle face aux objets ou aux situations qui présentent une menace ou un danger réel ou imaginaire. Contrairement aux peurs passagères et parfois marquées de l'enfance, ces troubles provoquent une détresse extrême qui ne provient pas d'un danger réel ou imminent; ne peuvent pas être calmés par des gestes rassurants ou par un appel à la raison ou à l'évidence; ne peuvent pas, ou très mal, être maîtrisés par un acte de volonté; conduisent l'enfant à éviter ce qu'il redoute ou à chercher à fuir, et finalement, persistent parfois longtemps et perturbent l'ensemble du développement (Dumas, 2013).

On fait souvent une distinction de nature descriptive entre la peur, associée à un objet distinct ou à une situation particulière, et l'angoisse, plus diffuse et anticipant habituellement des circonstances néfastes plus qu'elle ne reflète une menace immédiate (Kendall, 2012, Rachman, 2013). En pratique, cependant, peur et angoisse sont étroitement liées et difficiles à différencier, se manifestant au travers de réactions comportementales, cognitives, affectives et physiologiques simultanées. Lorsqu'elles sont extrêmes, ces réactions multiples sont envahissantes perturbant ainsi le comportement de l'enfant, son attention, ses pensées, son imagination, ses émotions ainsi que son corps, ses gestes et ses sensations.

La peur et l'angoisse sont très courantes tout au long de la vie et jouent un rôle adaptatif dans la grande majorité des cas. Les enfants doivent régulièrement faire face à différents défis qui provoquent des sentiments plus ou moins intenses et prolongés

d'anxiété. Ces sentiments font partie intégrante du développement normal que ce soit à 7 mois, lorsque l'enfant rencontre des adultes qu'il ne connaît pas, à 7 ans lorsqu'il doit affronter de nouvelles exigences scolaires ou à 17 ans lorsque son autonomie croissante l'oblige à faire face à des choix et à prendre des responsabilités qu'il n'a jamais dû affronter jusque-là. Le tableau 1 fait la distinction entre la peur et l'angoisse telle que proposée par Dumas (2013).

Tableau 1
Distinctions descriptives entre la peur et l'angoisse

| | Peur | Angoisse |
|-------------------------------|--|--|
| Source | Spécifique, signaux de danger identifiés | Floue, signaux de danger imprécis |
| Durée | Épisodique | Souvent prolongée |
| Caractère | Lien avec un danger connu | Lien confus ou inexistant avec un danger connu |
| Qualité | Menace externe, objective | Menace interne, subjective |
| Perspective temporaire | Danger imminent | Danger futur |
| Sensations corporelles | Vigilance, qui-vive | Urgence, tension |
| Attention, activités mentales | Protection | Rumination |

Dumas, J.E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, De Boeck.

1.2 Symptômes et manifestations

De façon générale, les modalités d'expression de l'anxiété s'observent sur quatre plans : émotionnel, mental, corporel et comportemental (Albano, Chorpita et Barlow, 2002). Il est à noter que les enfants qui ont développé des problèmes d'anxiété ou un trouble anxieux éprouvent un ensemble varié de symptômes spécifiques à chacune des catégories ci-dessus mentionnées. Très souvent, l'identification d'un trouble d'anxiété repose davantage sur les manifestations de symptômes physiques, tels que la somatisation et les sensations désagréables, mais d'autres types de manifestations comme les symptômes cognitifs et comportementaux sont également à prendre en considération.

Parmi les symptômes émotionnels, citons notamment l'inquiétude, la peur, l'appréhension ou l'impression du danger immédiat, les sensations d'être tendu, oppressé, les sensations d'irritabilité, un sentiment de faiblesse et d'impuissance ou encore un manque d'assurance et d'estime de soi. Les enfants anxieux paraissent fragiles, timides ou distants, et pleurent ou s'alarment rapidement lorsqu'on les pousse à affronter ce qu'ils appréhendent ou qu'on les critique. Ils se culpabilisent aussi facilement et ont parfois honte de leurs difficultés.

Sur le plan mental, pessimisme et négativité prédominent. Convaincus que les choses vont mal tourner et que cela aura des conséquences graves pour eux ou pour leurs proches, les enfants anxieux craignent le pire et s'y préparent plus ou moins sans cesse (Albano et *al.*, 2002). Ils entretiennent de nombreuses idées fausses du danger qu'ils croient courir et passent souvent beaucoup de temps à penser anxieusement à tout ce qui les préoccupe. De plus, ils s'obstinent à penser ainsi même lorsque tout porte à croire qu'ils ont tort et, refusant de se faire à la raison ou à l'évidence, ils apparaissent fréquemment entêtés ou contrariants. Sur le plan corporel, l'anxiété se manifeste par une agitation plus ou moins générale, ou par un calme inhabituel et par différents signes de peur ou d'angoisse tels une respiration rapide, un rythme cardiaque accéléré ou irrégulier et une transpiration excessive. Les enfants anxieux ont souvent une boule dans la gorge, l'estomac ou ailleurs. Plus généralement, ils apparaissent mal dans leur peau, à la recherche d'une sécurité et d'une harmonie intérieures qu'ils sont incapables de trouver (Albano et *al.*, 2002).

Enfin, sur le plan comportemental, les enfants anxieux évitent ou fuient ce qu'ils craignent, même au prix de souffrances évidentes et plus généralement, refusent de se mettre en avant et de prendre des risques mêmes mesurés. Socialement, ce sont des enfants timides et parfois presque invisibles, car ils redoutent l'attention et ce qu'elle pourrait les forcer à affronter.

Ces modalités, qui évoluent avec l'âge, ne coïncident que rarement tout à fait. Plus souvent, les enfants anxieux semblent en privilégier une ou deux : certains ruminent et

paraissent sans cesse préoccupés; d'autres sont tendus et s'agitent face au moindre défi; d'autres encore se plaignent de douleurs inexpliquées chaque jour ou presque. D'autre part, ces enfants ont parfois appris à maîtriser l'une ou l'autre de ces modalités, surtout lorsqu'ils sont anxieux depuis longtemps, au point de pouvoir donner l'impression d'avoir beaucoup moins de difficultés qu'ils n'en ont véritablement (Dumas, 2013). Le tableau 2 nous présente quelques exemples des modalités d'expression en fonction de leur plan respectif.

Tableau 2
Modalités d'expression multiples de l'anxiété

| | |
|-----------------|---|
| Émotionnel | Sentiments extrêmes de peur, d'angoisse, de faiblesse, d'impuissance et de désespoir; manque d'assurance et d'estime de soi |
| Mental | Attention captive; besoin de gérer les incertitudes afin de se sentir en sécurité; pessimisme, négativité, idées fausses du danger; ruminations anxieuses et souvent épuisantes |
| Corporel | Tension, agitation générale ou calme inhabituel; gestes de protection, respiration rapide, rythme cardiaque accéléré ou irrégulier, transpiration excessive |
| Comportementale | Évitement ou fuite; refus de prendre des risques, même mesurés; timidité et invisibilité sociales |

Albano, A.M., Chorpita, B.R. et Barlow, D.H. (2002). Childhood anxiety disorders. In E.J. Mash et R.A. Barkley, *Child psychopathology* (p. 279-329). New York, Guilford.

1.3 Différencier l'anxiété normale de l'anxiété pathologique

S'il n'est pas facile d'établir la présence d'un trouble anxieux, quatre éléments majeurs permettent habituellement de distinguer les peurs et les angoisses passagères de l'anxiété pathologique : le comportement, la qualité de vie, le développement et la vie de famille (Dumas, 2013).

Lorsqu'un trouble est présent, l'évitement (ou la fuite, si l'enfant se trouve soudainement dans une situation qu'il redoute) est le comportement le plus révélateur. Par exemple, l'enfant refuse de quitter la maison parce qu'il ne veut pas être séparé de ses parents ou parce qu'il craint une attaque de panique ou alors s'impose des consignes extrêmes pour ne jamais être face à l'objet ou à la situation qu'il redoute. Dans certains cas,

l'évitement est tout aussi significatif, mais plus subtil. L'enfant parle sans cesse de ce qu'il craint ou trouve d'innombrables excuses pour ne pas devoir le faire ou passe un temps considérable à se vouer à ses obsessions ou autres préoccupations et s'agite dès qu'on l'en empêche. Au niveau de la qualité de vie, la présence d'un trouble d'anxiété se remarque principalement dans différentes émotions négatives ainsi que dans leur anticipation. Même quand tout va bien, l'enfant peut sembler préoccupé, soucieux et tendu ou encore démontrer des signes de tristesse ou de mauvaise humeur. Lorsqu'il se sent poussé ou provoqué, l'enfant peut pleurer, crier ou se mettre en colère ou se renfermer et refuser tout contact. Lorsqu'il parle ouvertement, il reconnaît lui-même qu'il est malheureux et dit souvent qu'il lutte en vain contre son anxiété.

Toujours selon Dumas (2013), lorsqu'un enfant manifeste un trouble anxieux depuis un certain temps, ce trouble a presque inévitablement des répercussions négatives sur son développement. Ces répercussions prennent la forme de retards plus au moins prononcés dans divers domaines et s'accompagnent parfois de troubles comorbides. Finalement au niveau familial, la plupart des enfants anxieux évitent d'attirer l'attention et cherchent délibérément à passer inaperçus lorsqu'ils sont hors de la maison. Toutefois, à la maison, ils présentent un tout autre visage. Ils se plaignent facilement et sont habituellement très exigeants. Ils peuvent par exemple s'emporter bruyamment ou bouder des heures durant pour éviter d'obéir ou parce qu'ils se sentent contrariés ou malheureux. Ces comportements perturbateurs préoccupent parfois les parents davantage que les troubles anxieux qui les alimentent.

Dans le cadre de notre étude, il importe de souligner que l'identification des élèves anxieux repose sur la capacité des répondants à reconnaître les différentes manifestations d'anxiété plutôt que sur le diagnostic découlant d'une évaluation fonctionnelle de critères spécifiques tels que suggéré à l'intérieur du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (APA, 2013). Dans cette optique, nous parlerons donc de manifestations d'anxiété plutôt que de troubles d'anxiété.

1.4 Classification et prévalence des troubles anxieux

L'étude scientifique des troubles anxieux qui surviennent pendant l'enfance et l'adolescence a mené au développement d'un système de nomenclature plus précis permettant de mieux comprendre les phénomènes cognitifs impliqués dans l'étiologie pour chacun des troubles d'anxiété. La cinquième édition du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-V) publiée par l'Association Américaine de Psychiatrie (APA, 2013) répertorie douze troubles anxieux. Parmi ceux-ci, l'anxiété sociale, la phobie spécifique, le trouble obsessionnel-compulsif et l'agoraphobie. À l'intérieur de ces troubles l'anxiété est ciblée, ce qui signifie que l'enfant redoute quelque chose de précis ou une situation particulière qui le préoccupe constamment. De son côté, le trouble panique résulte d'une anxiété extrême et envahissante et place l'enfant dans un état de panique qui peut lui faire perdre momentanément le contrôle de lui-même. D'autre part, l'état de stress post-traumatique témoigne d'une anxiété réactionnelle où l'enfant revit une situation traumatisante dont lui-même ou quelqu'un qui lui est proche a été victime et qui provoque chez lui des sentiments extrêmes de peur et d'angoisse. Enfin, dans l'anxiété généralisée l'anxiété est plutôt flottante ce qui engendre chez l'enfant de nombreuses craintes persistantes mais irréalistes qui perturbent fortement son comportement. À ces troubles s'ajoute l'état de stress aigu, qui est caractérisé par des symptômes similaires à ceux de l'état de stress post-traumatique et qui survient immédiatement à la suite d'un événement extrêmement traumatique, le trouble anxieux dû à une affection médicale générale, le trouble anxieux induit par une substance et finalement le trouble anxieux non spécifié.

Tous les troubles anxieux décrits dans cette section peuvent apparaître durant l'enfance (Rapee, Schniering et Hudson, 2009). Il en existe cependant un spécifique à l'enfance : l'anxiété de séparation. Ce trouble se caractérise par une inquiétude irréaliste et durable des enfants que quelque chose de malheureux vienne frapper leurs parents ou d'autres êtres chers (APA, 2013).

Les troubles d'anxiété constituent la forme la plus commune de détresse psychologique chez les enfants et les adolescents affectant entre 10 % et 20 % d'entre eux (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler et Angold, 2003; Meltzer, Gatward, Corbin, Goodman et Ford, 2003). Des études épidémiologiques réalisées dans divers pays occidentaux révèlent que l'anxiété généralisée, l'anxiété de séparation et la phobie spécifique sont les troubles les plus fréquents, avec des prévalences respectives variant entre 5 % et 10 %, alors que la phobie sociale, le trouble panique et le trouble obsessionnel compulsif seraient plus rares, avec des prévalences inférieures à 2 % (Costello et Angold, 1995). Au Québec, le rapport de la Direction de santé publique de l'Estrie révèle qu'environ 2% des jeunes de moins de 18 ans sont touchés par une problématique liée à l'anxiété (Gouvernement du Québec, 2015).

De plus, la diversité des types de troubles anxieux porte à se questionner sur l'existence d'un continuum ou sur la présence de comorbidité qui influence cette pathologie. Par conséquent, la question de limite entre l'anxiété normale et pathologique s'inscrit autant pour les différents troubles anxieux que pour les maladies mentales et psychiatriques en général. Il n'est donc pas rare de constater qu'un enfant présente plus d'un trouble anxieux à la fois. À ce sujet, Brown, Campbell, Lehman, Grisham et Mancill (2001) ont observé à l'intérieur de leur étude que parmi les sujets répondant aux critères diagnostiques d'un trouble d'anxiété, 55 % d'entre eux en présentaient également un supplémentaire. Considérant les mêmes critères diagnostiques n'importe quand durant leur vie, ce taux s'élevait à 76 %. De manière plus précise, l'étude de Last, Perrin, Hersen et Kazdin (1992) révèle que 40 % des enfants présentant une phobie spécifique ont aussi un trouble d'anxiété de séparation, alors que le tiers d'entre eux ont une phobie sociale.

La comorbidité ne concerne pas uniquement la famille des troubles anxieux mais peut également inclure d'autres difficultés d'adaptation tel que le trouble dépressif, présent chez une proportion de jeunes oscillants autour de 65 %, et autres troubles de comportement (Curry, Bennet et Murphy, 1995). À titre d'exemple, entre 17% et 22% des jeunes présentant un trouble anxieux répondraient aussi aux critères diagnostiques de

déficit d'attention avec hyperactivité. À l'inverse, près de 50% des enfants ayant ce même déficit présenteraient un trouble anxieux. En ce qui concerne le trouble des conduites, les taux de comorbidité sont typiquement de 20% à 40%, mais ils peuvent parfois atteindre 66% (Ferrerri, Morand et Nuss, 1999). Cette réalité est préoccupante dans la mesure où elle pose un défi supplémentaire au regard de l'identification de la problématique mais complique également l'intervention et la mise en place des pratiques de différenciations pédagogiques appropriées.

Comme dans les troubles du comportement et les troubles de l'humeur, il est essentiel de considérer qu'enfants, parents et enseignants offrent des perspectives complémentaires sur les différentes manifestations de l'anxiété qui se recoupent habituellement, mais parfois se contredisent. Si de nombreuses études d'échantillons communautaires et cliniques s'accordent à montrer que les troubles anxieux sont parmi les psychopathologies les plus fréquentes de l'enfance et de l'adolescence, les taux de prévalences rapportés varient d'une étude à l'autre en fonction, entre autres, des personnes interrogées. De plus, enfant, parents et enseignants présentent un tableau contrasté de ces troubles (Benjamin, Harrison, Settiani, Brodman et Kendall, 2013; Compton, March, Brent, Albano, Weersing et Curry, 2004; Costello, Egger et Angold, 2005). En règle générale, les corrélations entre le nombre de symptômes rapportés par différentes sources d'information varient d'un trouble à l'autre, mais sont faibles. Autre constat, les enfants qui, selon eux, remplissent les critères diagnostiques d'un trouble anxieux sur la base d'un instrument diagnostique standardisé ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux qui remplissent ces critères selon leurs parents ou leurs enseignants. Finalement, enfants, parents et enseignants décrivent la nature de ces troubles et leur comorbidité de manière souvent différente.

Par exemple, dans l'étude de Benjamin et al. (2013), les parents d'enfants ayant un trouble anxieux considéraient qu'ils avaient un fonctionnement social satisfaisant, mais un niveau élevé de symptômes psychopathologiques. Leurs enseignants, par contre, ne percevaient pas un tel niveau de symptômes, mais jugeaient leur compétence sociale, leur

performance et leur progrès scolaire faible. Si, de prime abord, cette situation peut sembler sérieusement limiter la validité scientifique des troubles anxieux, elle reflète très probablement le fait que ces troubles sont complexes, que les enfants et les adolescents atteints se comportent différemment d'un contexte à l'autre, que leurs difficultés se présentent différemment selon les personnes interrogées et qu'il est donc nécessaire de s'appuyer sur plusieurs sources d'information pour en saisir les manifestations diverses autant dans le travail clinique que dans la recherche.

1.5 Étiologie de l'anxiété

Les enquêtes épidémiologiques mettent en évidence le fait que l'apparition des troubles d'anxiété chez les enfants repose sur plusieurs facteurs endogènes et exogènes. Ces facteurs interagissent entre eux constamment et influencent le développement de l'individu tout au long de la vie, soit de façon positive en servant de facteurs de protection, soit de façon négative, en augmentant le risque de développer des problèmes d'adaptation (Dumas, 2012; Vitaro et Gagnon, 2000).

À l'heure actuelle, il n'existe pas de modèle théorique explicatif du développement de l'anxiété chez l'enfant qui parvienne à incorporer l'ensemble des facteurs. Barlow (2000; 2002) propose cependant un modèle théorique dit intégré, qui est souvent évoqué dans la littérature. Ce modèle qui regroupe les facteurs personnels, psychologiques et sociaux permet de décrire une théorie du développement de l'anxiété et des troubles qui lui sont associés selon la théorie de la « triple vulnérabilité ».

De plus en plus de travaux ont apporté des preuves que nous héritons d'une tendance à être tendus ou nerveux (Gray et McNaughton, 1996; McGuffin et Reich, 1984). Bien qu'il n'existe pas de gène de l'anxiété, plusieurs gènes semblent apporter une petite contribution et c'est leur action collective qui déterminerait la vulnérabilité d'un individu à l'anxiété quand les facteurs sociaux et psychologiques nécessaires à sa manifestation sont également présents (Kendler, Kessler, Walters, MacLean, Neal, Heath et Eaves, 1995;

Lesch, Bengel, Heils, Sabol Greenberg, Petri, Benjamin, Müller, Hamer et Murphy, 1996). Pour Barlow (2000; 2002), il s'agit d'une vulnérabilité biologique générale.

Autre facteur de nature personnelle, le tempérament semble également jouer un rôle important dans le développement des troubles d'anxiété. Dès la naissance, chaque enfant a sa façon de s'affirmer et de gérer les situations heureuses ou stressantes qu'il rencontre. Son tempérament reflète les influences multiples de son hérédité, de son développement en cours de grossesse et de sa constitution. Certains enfants sont calmes, mais vifs et curieux dès la naissance et s'adaptent aisément aux personnes et aux situations nouvelles. D'autres sont vite irrités et d'humeur inégale. Ils ont de la difficulté à manger ou à dormir, par exemple et sont facilement contrariés par les changements, même anodins. Avec le temps, ces enfants ont tendance à perturber leur entourage par leurs émotions changeantes et par leur comportement agité et parfois agressif. D'autres encore peuvent être timides et craintifs dès la naissance. Petits, ils réagissent souvent aux changements en gesticulant de manière désordonnée ou en pleurant. Plus tard, ils n'explorent pas, ou peu leur environnement et évitent le plus possible les personnes et les situations qu'ils ne connaissent pas. Ces enfants sont peureux et facilement angoissés et courent un risque relativement élevé de développer un trouble anxieux (Biederman, Rosenbaum, Chaloff et Kagan, 1995).

Enfin, parmi les facteurs de risque personnels, il faut mentionner la faible estime de soi qu'éprouvent la plupart des enfants anxieux. Ce manque d'estime découle souvent du nombre d'échecs auxquels ils font face comparativement aux jeunes de leur âge. À cette faible estime de soi s'ajoutent souvent des sentiments de culpabilité et même de honte qui viennent aggraver la situation. Certains enfants anxieux se culpabilisent facilement même lorsqu'ils n'en ont aucune raison. C'est notamment le cas des enfants hyperanxieux qui portent à la fois leurs propres soucis et ceux des autres sur leurs épaules. D'autres ont honte de leurs difficultés et des ennuis qu'elles provoquent, surtout pour la famille, au point parfois de refuser d'en parler (Strauss et Last, 1993).

Concernant les facteurs psychologiques, il y a maintenant un amoncèlement d'évidences en faveur d'un modèle intégré des contributions psychologiques à l'anxiété où un grand nombre de facteurs sont en jeu (Barlow, 2002). Ainsi, l'enfant peut avoir acquis précocement un certain sens que tous les événements ne sont pas sous son contrôle (Chorpita et Barlow, 1998). Cette perception des choses se situe sur un continuum allant de la confiance totale et du contrôle de tous les aspects de la vie, à une incertitude totale face à lui-même et à la crainte de ne pas pouvoir gérer les événements de la vie à venir. Ce sens général de « l'incontrôlable » peut avoir été acquis précocement en fonction de l'éducation et d'autres variables environnementales et semble constituer un facteur psychologique primaire de la vulnérabilité à l'anxiété.

Dans certains cas, cette façon de penser est à tel point ancrée qu'elle constitue un véritable style interprétatif que l'enfant utilise pour donner un sens au monde qui l'entoure. Ce style reflète une incapacité d'apprécier le danger de manière réaliste et conduit inévitablement à d'innombrables erreurs de jugement à la faveur desquelles l'enfant surestime la probabilité et la gravité de ce qui le préoccupe. Un nombre important de travaux sur les sentiments d'impuissance et de manque de contrôle expliquent les origines de ce style interprétatif et le rôle qu'il peut jouer dans le développement et le maintien de l'anxiété (Chorpita et Barlow, 1998). Ces travaux montrent que les enfants confrontés à plusieurs reprises à des situations dans lesquelles ils ont l'impression de mal maîtriser les choses ont tendance à devenir anxieux, surtout lorsqu'ils se sentent en danger.

Les conséquences psychiques et physiologiques de cette impuissance et de ce manque de contrôle sur son environnement conduisent l'enfant à se sentir inadéquat et toujours plus ou moins en danger et ainsi à craindre l'avenir. Lorsque tôt ou tard il se voit confronté à des situations auxquelles il doit faire face seul, il se sent incapable de maîtriser ces situations même lorsqu'objectivement il en est capable. Il manifeste alors de nombreux signes d'anxiété et parfois, avec le temps, tous les symptômes d'un trouble anxieux.

Finalement, les événements stressants de la vie semblent être le catalyseur des vulnérabilités personnelles et psychologiques à développer de l'anxiété. La plupart de ces événements sont par nature interpersonnels : conflit avec les pairs, perte d'un être cher, séparation des parents, violence, changement d'école, etc. Dans le cas d'élèves souffrant d'anxiété, l'école peut représenter un agent stressant important, car la partie du cerveau qui est touchée par l'anxiété est également celle qui recèle les fonctions essentielles au rendement scolaire, ce qui a souvent pour conséquence de conduire à l'échec scolaire et ainsi développer chez l'élève une chaîne d'expériences et de pensées négatives (Lewinsohn, Gotlib et Seeley, 1995). Une fois l'anxiété installée, elle tend à s'auto-entretenir et à demeurer, même lorsque le facteur stressant a disparu depuis longtemps (Barlow, Pincus, Heinrichs et Choate, 2003; Dumas, 2012; Rachman, 2013).

1.6 Interventions auprès des enfants présentant des manifestations d'anxiété

La recherche sur l'intervention auprès d'enfants présentant des troubles d'anxiété est encore rare lorsqu'on la compare aux découvertes dans le domaine des troubles externalisés, en particulier le trouble d'attention avec hyperactivité. Parmi les approches thérapeutiques qui s'occupent de la prise en charge des troubles anxieux, les thérapies comportementales et cognitives (TTC) sont aujourd'hui le traitement qui a montré le plus d'efficacité (Barry et Lau, 2016; Fehr, Russ et Landis, 2016; Higa-McMillan, Francis, Rith-Najarian et Chorpita, 2016; Silverman et Field, 2011; Stewart et Gordon, 2014). Les TTC se sont construites sur la base des résultats obtenus par la recherche en psychologie expérimentale. Elles représentent l'application de la psychologie scientifique et de méthodologie expérimentale à la psychothérapie leur permettant d'élaborer une modélisation théorique et une modification des troubles psychologiques (Cottraux, 2001). Il existe deux grands modèles qui ont façonné et qui façonnent encore aujourd'hui les TCC : il s'agit, d'une part, des théories de l'apprentissage (conditionnement classique et opérant, apprentissage social) et, d'autre part, des théories de la psychologie cognitive (traitement de l'information, processus cognitifs, structures conscientes et inconscientes, etc.) qui constituent la dernière phase de développement de cette approche.

D'autre part, sans entrer dans les détails de la pharmacothérapie, il est pertinent de mentionner que ce moyen, combiné à la TCC constitue une voie efficace dans le traitement de l'anxiété. À titre d'exemple, les benzodiazépines sont régulièrement utilisées pour traiter l'anxiété, l'agitation et les problèmes de sommeil chez les enfants et les adolescents (Misri, Albert, Abizadeh, Kendrick, Carter, Ryan et Oberlander, 2012). D'autres médicaments tels que les antidépresseurs peuvent également jouer un rôle significatif dans le contrôle des manifestations de l'anxiété. Ces traitements ont pour caractéristiques de modifier certaines liaisons entre les neurotransmetteurs tels que la sérotonine, la noradrénaline, la dopamine et l'acide gamma aminobutyrique (Cooper, Bloom et Roth, 2003).

Il existe toutefois un autre moyen de plus en plus reconnu et étudié. Il s'agit de l'impact des arts et plus particulièrement de la musique dans le traitement des troubles d'anxiété. Jusqu'à aujourd'hui, la musique s'est manifestée dans toutes les cultures connues. Elle est utilisée à différentes fins dans la vie familiale et sociale depuis l'aube de l'humanité. Son rôle dans la santé émotionnelle et physique a été intimement lié à la spiritualité pendant des millénaires (Latendresse, Larivée et Miranda, 2006). C'est au cours du 20^e siècle, avec l'apparition du terme « musicothérapie » au sortir de la Seconde Guerre mondiale, que sont apparus en Europe et en Amérique les premiers essais de compréhension de l'impact de la musique en santé publique (ex. : auprès de vétérans de guerre, d'enfants avec une déficience physique ou intellectuelle ou de personnes autistes) (Association Québécoise de Musicothérapie, 2016).

La musicothérapie s'est implantée au Québec depuis le début des années 60 et maintenant, des musicothérapeutes offrent des services dans différents milieux tels que les centres hospitaliers, le milieu scolaire, les centres de réadaptation, les centres de santé communautaires et la pratique privée. Comme il s'agit d'une approche en émergence, l'accessibilité à ce type de traitement est toutefois encore très limitée dans le milieu scolaire. En effet, selon l'Association Québécoise de Musicothérapie (2016), seulement une vingtaine de musicothérapeutes se partagent l'ensemble des écoles québécoises. Bien qu'une spécialisation universitaire adaptée en musicothérapie soit nécessaire pour pratiquer

la profession, le musicothérapeute partage une formation commune avec l'enseignant de musique. Depuis 1981, l'enseignement des arts avec ses quatre volets (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) fait partie intégrante du programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 1981). Depuis ce jour, l'école québécoise a donc l'obligation d'offrir un minimum de deux de ces quatre volets, ce qui favorise l'accès à une formation musicale et à certaines composantes qui lui sont propres telles que l'exploration musicale, la création et l'interprétation, en dehors d'un cadre informel d'intervention.

En plus de permettre aux élèves l'acquisition de nouvelles compétences, la musique semble jouer un rôle dans plusieurs sphères de la personnalité, dont la socialisation avec les pairs, la confiance envers les autres et l'environnement, une meilleure communication de ses émotions par le biais de la créativité et bonifie le sentiment de contrôle et de discernement en regard de certaines pensées ou émotions négatives (Bolduc et Lessard, 2010; Thram, 2012; Walker et Boyce Tillman, 2002).

Les résultats d'études portant sur l'impact de la musique chez les enfants et les adolescents présentant une problématique d'anxiété, mettent en évidence que celle-ci joue également un rôle significatif dans l'amélioration de certaines composantes émotionnelles telles que la confiance en soi, la socialisation et l'estime de soi (Henderson, 1983; Montello et Coons, 1998; Rickson et Watkins, 2003; Sausser et Waller, 2006). À cet effet, les travaux de Kim (2009) ont démontré que certaines pratiques musicales telles que le chant et l'improvisation réduisent de manière considérable l'anxiété et l'inhibition comportementale en plus de favoriser l'interaction et le sentiment d'appartenance au groupe. La musique permet donc aux élèves présentant des troubles d'anxiété d'exprimer librement leurs émotions et de diminuer leur propension à l'isolement (Kim, 2009; Kissinger et Worley, 2008; Meschede, Bender et Pfeiffer, 1983; Rickson, 2006; Rolvsjord, 2001; Solli, 2008). La pratique de la musique en contexte scolaire contribuerait également à l'augmentation de la motivation scolaire, à la socialisation de même qu'à la diminution des comportements dérangeants (DeLucia-Waack, 1996; Gladding, 2005; Lindblad, Hogmark et Theorell, 2007).

Sur le plan psychomoteur, la pratique musicale améliore la souplesse, l'agilité technique et la coordination (Alvin, 1991; Bruscia, 1998; Cross et Morley, 2008). Elle favorise aussi le développement de la discrimination visuelle et auditive. Sur le plan cognitif, elle fait appel à la mémoire, à la créativité et à l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse notamment lorsqu'il s'agit d'organiser de façon personnelle des idées, des notions, des principes et des règles pour créer ou lorsqu'il s'agit d'interpréter une œuvre musicale (Ansdell, 1996). Sur le plan affectif, la musique sollicite de la part de l'élève un véritable engagement quand il crée ou interprète une œuvre musicale. Elle contribue aussi à développer sa sensibilité en l'amenant à explorer et à exprimer ses émotions, à prendre conscience de ses valeurs, de ses croyances et de son individualité et à découvrir son potentiel (Baker et Bor, 2008). Enfin, sur le plan social, le travail individuel et collectif associé à l'apprentissage de la musique permet à l'élève de développer son sens des responsabilités (Whitehead-Pleaux, Baryza et Sheridan, 2006).

Bref, comme le mentionnent Hallam, Cross et Thauts (2008), être sensible à la musique, en créer, en jouer, la comprendre et l'apprécier relèvent d'une forme d'intelligence particulière qui ouvre une nouvelle voie à la connaissance de soi et du monde. Appelé à vivre des expériences sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique, l'élève a l'occasion d'exprimer ses idées et sa vision du monde et d'être réceptif à celles des autres élèves de même qu'à celles de compositeurs (Hallam et *al.* 2008). De plus, la musique permet de créer un lien affectif et thérapeutique, spécialement chez les enfants présentant des difficultés développementales telle que l'anxiété (Kissinger et Worley, 2008).

2. ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE

Comme nous venons de le constater, la musique, de par son accessibilité et les propriétés qui lui sont propres, constitue pour les élèves présentant une problématique d'anxiété, un moyen privilégié de communication et d'expression. La prochaine section s'intéresse à l'évolution des conceptions de l'éducation musicale dans le milieu scolaire québécois. Afin de bien comprendre les origines sur lesquelles s'appuie le programme de formation actuel, nous ferons dans les prochaines lignes un retour historique sur le moment de l'instauration du système d'éducation public, puis nous passerons en revue les documents fondateurs des nouvelles perspectives pour l'éducation musicale jusqu'à la rénovation du curriculum qui marque le tournant de notre millénaire. Nous jetterons au passage un regard sur le rapport Parent (1964), le rapport Rioux (1969), *L'École québécoise* (1979) et *L'École tout un programme* (1997) ainsi que les différentes générations de programmes d'études en musique.

Ce survol nous permet d'apprécier à quel point les attentes à l'égard de la musique scolaire ont évolué au fil des différentes réformes éducationnelles. Il est intéressant de noter au passage que dans les années 1960, un effort avait été déployé pour préciser les finalités de l'éducation musicale alors que dans les années 1980, l'accent avait plutôt été mis sur le processus d'enseignement-apprentissage de la musique. Mais ce qui frappe davantage, c'est l'intégration progressive à l'éducation musicale scolaire de préoccupations éducationnelles diverses liées par exemple, à l'environnement, à la diversité culturelle ou aux pratiques de l'avant-garde musicale.

Enfin, l'analyse des programmes de musique actuellement en vigueur nous montre comment les nouvelles orientations éducatives font éclater le cadre traditionnel de la pédagogie musicale. Le spécialiste en musique est désormais tenu de considérer une kyrielle de nouveaux paramètres qui appellent la mise en œuvre de modèles d'interventions diversifiés. Jamais la compétence pédagogique du spécialiste en musique n'aura été autant sollicitée.

2.1 Contexte du programme québécois de l'enseignement des arts

Jusqu'à la Révolution tranquille, l'éducation musicale au Québec a surtout été l'affaire des communautés religieuses qui ont organisé et assuré la formation musicale dans les couvents, les collèges classiques et plus tard, dans les écoles normales (Bray, Green, et Vogan, 2005; Rioux, 1969a).

L'avènement du système d'éducation publique vers le milieu du XIX^e siècle institua les premiers « programmes » d'études. Nous y apprenons que la musique fut enseignée dans les établissements de la Commission des écoles catholiques de Montréal dès 1873, mais il semble qu'on n'y ait accordé que peu d'attention (Bray et *al.*, 2005). D'ailleurs, jusque vers les années 1930, la place de la musique à l'école reste négligeable et se limite le plus souvent au chant, à la culture vocale et à l'étude des rudiments de la musique. Au tournant du siècle on remarque, surtout dans les milieux anglophones, l'introduction de la méthode *Tonic sol-fa* réputée pour favoriser le développement des habiletés relatives à la lecture de la musique (Bray et *al.*, 2005).

Il faut cependant attendre l'année 1937 et les programmes d'études du Département de l'Instruction publique pour que l'éducation musicale devienne obligatoire (Allard et Lefebvre, 1998). La musique y était présentée comme un moyen de contribuer au développement de toutes les facultés de l'enfant et d'étendre sa culture générale (Conseil supérieur de l'éducation, 1988). À raison de 30 minutes par semaine, la formation musicale se limitait toutefois à l'acquisition des rudiments théoriques et solfégiques ainsi qu'au chant profane et religieux. La pratique instrumentale et le contact avec les œuvres du répertoire musical classique ne figuraient pas au programme. Bien que les titulaires de classe aient été tenus d'assurer cet enseignement, ces derniers ne recevaient pour la plupart, aucune formation musicale. Par ailleurs, une étude réalisée à la Commission des écoles catholiques de Montréal en 1965 révélait alors que moins de 10% des élèves bénéficiaient d'une éducation musicale (Rioux, 1969a).

Le rapport Parent (1964) a certainement contribué au développement des programmes artistiques. On y souligne de façon claire et explicite la valeur fondamentale de l'éducation artistique qui constitue, avec les langues, les sciences et les techniques, l'un des quatre principaux domaines du savoir. La musique fait partie des disciplines artistiques obligatoires depuis l'éducation préscolaire jusqu'à la deuxième année du secondaire à raison d'au moins une période par semaine et est optionnelle pour les trois dernières années du secondaire.

Le rapport énonce également une série de recommandations relatives à l'organisation pédagogique, à la formation des enseignants et aux structures administratives devant assurer la coordination de cet enseignement. Ces recommandations constituent en quelque sorte les assises sur lesquelles sera édifiée toute l'infrastructure pédagogique de la formation musicale à l'intérieur du système scolaire québécois. Dans la foulée des travaux de la commission Parent, le nouveau Ministère de l'Éducation du Québec publiait dans les années 60 ses premiers « programmes-cadres » qui devaient en principe, être complétés par les commissions scolaires au moyen de programmes dits « institutionnels ».

Le *Programme d'expression musicale* destiné aux écoles élémentaires (Gouvernement du Québec, 1970) et le *Programme d'éducation musicale* destiné aux écoles secondaires (Gouvernement du Québec, 1969) vinrent remplacer les prescriptions du dernier programme du *Département de l'instruction publique* qui datait de 1959. D'entrée de jeu, il faut souligner que ces nouveaux programmes sont, à proprement parler, les premiers programmes d'études québécois en musique. Il s'agit de documents concis qui se limitent à l'exposé de l'esprit, des objectifs, des concepts et des éléments de la discipline (Gouvernement du Québec, 1969, 1970).

Ces programmes visent essentiellement le développement des capacités d'expression libre et de création de l'enfant à travers l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés relatives à l'interprétation vocale ou instrumentale de la musique tonale. Une grande importance est accordée à la création musicale et à l'improvisation individuelle et

collective. Les objectifs des deux programmes sont similaires, mais doivent être considérés sous l'angle de la continuité et de l'approfondissement entre les deux ordres d'enseignement (Gouvernement du Québec, 1969,1970).

Malgré la générosité des intentions, le rapport Parent (1964) fut mal reçu par le milieu des arts. On lui reprochait de laisser planer l'ambiguïté sur la valeur réelle de l'éducation artistique et de la réduire à un rôle secondaire de complément culturel. À la suite des pressions exercées par les artistes, le gouvernement institua en mars 1966, la *Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* présidée par le sociologue Marcel Rioux. Son mandat était d'étudier l'ensemble des questions relatives à l'enseignement des arts au Québec et de présenter des recommandations quant aux changements à apporter dans l'organisation de l'enseignement artistique. Comme le souligne Couture et Lemerise (1992), le rapport Rioux (1969) déborde largement du domaine de l'enseignement artistique. Il propose la vision unifiée d'un projet de société duquel l'art et l'éducation artistique sont parties actives et intégrantes. Les recommandations de la commission Rioux (1969) s'inscrivent dans la continuité du rapport Parent (1964) dont elles se veulent un prolongement articulé et appuyé par une analyse des caractéristiques et des impératifs de la société québécoise contemporaine.

Le rapport Rioux (1969) y présente l'art comme l'un des modes fondamentaux de connaissance et d'appréhension du réel. Dans la perspective du développement intégral des personnes, l'art doit être envisagé comme un processus totalisant qui implique l'ensemble des aires du développement humain. Parce qu'il implique des éléments liés à l'imaginaire, à la créativité, à la sensibilité et à l'émotion, l'art est également un moyen d'ouverture de l'être humain.

Dans le plan éducatif global proposé par la commission Rioux, l'éducation artistique se voit donc confier un rôle central : « L'éducation doit harmoniser la fonction de travail à laquelle elle prépare l'individu avec le développement équilibré de sa personnalité. L'art se révèle un moyen privilégié de réaliser cet équilibre harmonieux » (Rioux, 1969b, p. 19-20).

Dans une optique plus utilitariste, l'intégration des arts dans l'éducation fondamentale vise aussi à combler les besoins en main-d'œuvre des industries culturelles dont le poids économique devient de plus en plus important.

L'éducation musicale scolaire doit former « des auditeurs de musique avertis et des pratiquants de qualité, même s'ils ne font pas carrière dans la musique » (Rioux, 1969b, p. 37). Elle contribue à l'épanouissement de l'enfant lorsqu'elle est réalisée de « façon dynamique » (Rioux, 1969b, p. 27). La musique est considérée comme une discipline « inhérente à l'ordre naturel permettant la découverte et l'expérience profonde de l'harmonie et de l'équilibre » (Rioux, 1969b, p. 32). Comme toute éducation artistique, l'éducation musicale devrait viser l'expérience esthétique et la capacité de création par l'expérience musicale active et renouvelée.

Le discours concernant la place et le rôle des arts à l'école mérite plus de considération que par le passé dans la formation fondamentale de l'élève. En effet, le domaine des arts avec ses quatre volets : musique, arts plastiques, danse et art dramatique, dépouillé de toute valeur utilitaire dans un siècle de commercialisation plus que de recherche de sens, confère une mission particulière à l'éducation artistique, un apprentissage unique et nécessaire pour l'éducation globale de l'élève. Dans l'orientation d'une formation générale dont l'objectif du cours secondaire est « de préparer l'étudiant à la vie professionnelle et sociale » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 7), l'éducation musicale, avec son pouvoir de socialisation, joue un rôle primordial dans la formation de base. De par sa nature elle-même, la musique fait vivre des expériences collectives exceptionnelles comme peu d'autres domaines de connaissances peuvent en offrir. L'aspect de l'interprétation ou de la création en groupe amène une dimension du dépassement qui est bénéfique non pas uniquement pour soi, mais aussi pour tout le groupe. C'est sous cet objectif global de développement de la personne que le Ministère de l'Éducation a développé en 1981 le programme de musique à l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise.

Dans les années 2000, la dernière réforme de l'éducation incite à repenser le curriculum scolaire pour mieux préparer les jeunes aux exigences du 21^e siècle (Inchauspé, 1997). Les programmes d'études qui en découlent s'appuient sur cinq domaines d'apprentissage essentiels, dont celui des arts qui accueille la deuxième génération de programmes de danse, tant au primaire qu'au secondaire (Gouvernement du Québec, 2001a; Gouvernement du Québec, 2004). Son objectif général au primaire consiste à : « apprendre à créer, interpréter et apprécier des productions artistiques de manière à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 190).

2.2 Programmes de musique

Aujourd'hui, nous en sommes à la troisième génération de programmes d'études en musique. Il y eut d'abord les « programmes-cadres » des années 1970 qui concrétisaient les recommandations du rapport Parent (1964). Au début des années 1980, les « programmes-habilités » traduisaient les orientations de *l'École québécoise* et du rapport Rioux (1969a; 1969b). Enfin, depuis le début des années 2000, le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a) oriente sa formation artistique sur le développement global de l'élève. Que ce soit au niveau psychomoteur, cognitif, affectif ou social, la formation propose une approche par compétences qui s'articule autour de trois compétences complémentaires et interdépendantes : créer, interpréter et apprécier des œuvres musicales (Gouvernement du Québec, 2001c). Ces dernières sont complémentaires de sorte que chacune contribue de façon particulière au développement des deux autres et interdépendantes parce que « leur interrelation est indispensable à l'élaboration d'une tâche intégratrice et à la concrétisation des orientations retenues en matière d'arts et de culture » (Gouvernement du Québec, 2001c, p. 238).

L'apport spécifique de la création, de l'interprétation et de l'appréciation d'œuvres musicales au développement de l'élève est notoire. Faisant appel à la souplesse, à l'agilité corporelle ainsi qu'à la coordination audio-visuo-motrice, l'apprentissage de la musique

contribue au développement psychomoteur (Batian, 1998 ; Olsen, 2009). L'exploitation et la structuration des divers paramètres musicaux et des règles et principes s'y rattachant stimulent la mémoire, la créativité, l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse, aidant ainsi au développement cognitif (Gouzouasis, Guhn et Kishor, 2007 ; Hickey et Webster, 2001; Yoon, 2000). Faisant appel à la sensibilité, à la subjectivité et à l'engagement personnel, la musique favorise l'expression des émotions et la conscientisation de valeurs individuelles, contribuant de la sorte au développement affectif (Ester et Turner, 2009 ; Kokotsaki et Hallam, 2007). La participation à des ensembles musicaux favorise la prise de conscience des fonctions individuelles et collectives dans un groupe et aiguise le sens des responsabilités, concourant par conséquent au développement social (Countryman, 2009 ; Thiam, 2006).

Cette contribution de la musique au développement global de l'élève met en évidence les liens étroits d'interdépendance qu'elle entretient avec les compétences transversales du Programme de formation (Gouvernement du Québec, 2001c). Par exemple, lorsque l'élève apprécie une oeuvre musicale, il exerce et affine son jugement critique, exerçant une compétence transversale d'ordre intellectuel. Pour communiquer son expérience et son appréciation, il lui faut utiliser adéquatement la langue, tant orale qu'écrite, compétence transversale de l'ordre de la communication. Aussi, lorsque l'élève participe à une création musicale collective, il organise son travail, utilise des méthodes de travail efficaces, exploite le cas échéant, les technologies de l'information faisant ainsi usage de compétences transversales d'ordre méthodologique. Il doit aussi s'engager personnellement et travailler respectueusement avec ses pairs, ce qui requiert des compétences transversales d'ordre personnel et social. D'une part, c'est en recourant aux diverses compétences transversales que l'acquisition des compétences propres à l'apprentissage musical pourra se réaliser. D'autre part, c'est en créant, en interprétant et en appréciant des oeuvres musicales que les compétences transversales pourront se développer.

Par ailleurs, les sujets et les problèmes rencontrés lors de la création, de l'interprétation et de l'appréciation d'oeuvres musicales mènent à une réflexion sur les enjeux de la société contemporaine et permettent d'établir des liens avec les domaines généraux de formation qui constituent l'autre composante du Programme de formation (Gouvernement du Québec, 2001a).

Des relations significatives peuvent également être établies entre l'éducation musicale et les autres disciplines. Ainsi, pour apprécier et interpréter des oeuvres musicales, l'élève doit les situer dans leur contexte historique. Pour ce faire, il utilisera des notions et des procédures propres au domaine de l'univers social (histoire, géographie). De même, l'analyse d'une oeuvre musicale, sur les plans formel, rythmique, harmonique, et mélodique, s'appuie sur certains concepts propres aux mathématiques. Ces deux exemples laissent entrevoir la richesse du potentiel interdisciplinaire de la musique.

Enfin, des liens privilégiés peuvent également être établis avec les autres disciplines du domaine des arts. Tout en reconnaissant que la musique, la danse, l'art dramatique et les arts plastiques possèdent respectivement un langage, des techniques et des outils qui leur sont propres, le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a) fait ressortir les points communs aux différentes disciplines de ce domaine d'apprentissage. Les arts « partagent une même dynamique de création et des compétences similaires » (Gouvernement du Québec, 2001b, p.190), ils développent les mêmes attitudes (réceptivité, ouverture, respect) et ils « favorisent les mêmes apprentissages fondamentaux [concrétiser et communiquer par un langage symbolique des idées, images, émotions, etc.] » (Gouvernement du Québec, 2001a, p.191).

En résumé, c'est dans cette nouvelle dynamique sociale et éducative que l'enseignant a la responsabilité de créer au quotidien un climat de classe propice aux apprentissages ainsi que de concevoir, de piloter et d'évaluer des situations d'enseignement-apprentissage qui favorisent le développement de compétences tout en tenant compte des caractéristiques et des besoins des élèves (Gouvernement du Québec,

2001c). Les groupes-classes sont de plus en plus hétérogènes du fait de la démocratisation mise de l'avant par le rapport Parent en 1964, de la francisation à partir des années 1980, et du mouvement de l'inclusion scolaire, mouvement initié à la suite du Rapport COPEX en 1976.

Selon Rousseau et Bélanger (2004), le terme « inclusion scolaire » désigne le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier. Ainsi, l'élève ayant des besoins particuliers participe pleinement à la vie sociale et éducative de sa classe. De plus, comme le précisent Wagner et Doré (2002), les écoles inclusives sont à l'écoute des besoins de chacun et fournissent un soutien aux enseignants ainsi qu'à tous les élèves de la classe afin de favoriser la réussite scolaire de chacun.

Contrairement à l'inclusion scolaire, l'appellation « intégration » comprend une variété de modalités de placement au Québec. Une de ces modalités consiste dans la présence d'une classe spéciale dans une école ordinaire. Il y a aussi intégration lorsque les enseignants en adaptation scolaire et les autres enseignants concluent des ententes informelles pour que des élèves d'une classe spéciale fassent certaines activités en classe ordinaire (Rousseau et Bélanger, 2004). Une autre forme d'intégration consiste à intégrer des élèves dans une classe ordinaire avec l'obtention d'un soutien pédagogique à l'extérieur de la classe. Il y a enfin l'intégration totale de l'élève qui reçoit du soutien et passe tout son temps en classe ordinaire. Cette dernière forme d'intégration correspond à l'inclusion scolaire (Darvill, 1989). Ainsi, l'intégration au sens large du terme est l'établissement d'un contact entre un élève ayant des difficultés et un élève ordinaire dans un contexte scolaire. Cela peut se traduire par la participation à des activités scolaires ou pédagogiques. L'intégration totale est donc la seule modalité qui corresponde à l'inclusion scolaire. Dans le cadre de cette étude, nous référerons exclusivement à l'inclusion scolaire.

3. L'ÉLÈVE À RISQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE

Les élèves présentant une problématique liée à l'anxiété en milieu scolaire font partie d'une catégorie d'élèves que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (Gouvernement du Québec, 2006a) considère comme à risque. À l'intérieur de sa politique sur l'organisation des services aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), le MELS définit les élèves à risque comme étant « des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et qui peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire, de la santé mentale ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (Gouvernement du Québec, 2006a, p.24).

Ces élèves sont susceptibles de présenter certaines caractéristiques notamment sur le plan des apprentissages (manque d'autonomie, faibles performances scolaires, passivité devant la tâche, répertoire limité de stratégies cognitives, manque d'engagement et de persévérance, difficultés de langage, etc.) et sur le plan comportemental (présentent des comportements perturbateurs ou d'opposition, agitation, se disputent avec leurs pairs, parlent en classe, attirent l'attention ou peuvent adopter des comportements à l'opposé soit du retrait, de la gêne de l'isolement ou de l'anxiété) (Godard, 2007; Goupil, 2007; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007; Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer, 1995).

Les études épidémiologiques rappellent qu'en 1997-1998, sur le total d'enfants inscrits à l'éducation primaire dans le secteur public, environ 10% de cet effectif étaient en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et avec handicaps. Pour l'année scolaire 2006-2007 (près de 10 ans plus tard), les élèves HDAA représentaient près de 14% de l'effectif scolaire au primaire. Les récentes données du MELS montrent que les élèves HDAA représentent depuis 2010 près de 20% de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2014).

Par ce regroupement d'élèves en difficulté sous la catégorie « élèves à risque », le MELS (Gouvernement du Québec, 2006a) adopte une « approche individualisée » basée sur l'identification des besoins de chaque élève par le milieu scolaire. Cette approche est privilégiée puisqu'elle concentre les ressources sur la rééducation et sur le soutien de l'élève plutôt que sur l'évaluation et l'identification (diagnostic) des difficultés des élèves.

Cette approche individualisée est cohérente et s'inscrit dans un courant politique déjà amorcé par la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998), la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999), le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001b) et la convention collective du personnel enseignant (CSQ, 2005-2010) qui démontre la volonté des milieux scolaires d'orienter l'organisation de ses services sur cette approche. Comme le mentionne le MELS (Gouvernement du Québec, 2006a), l'actualisation de l'approche individualisée nécessite, de la part de tous les acteurs du milieu scolaire, des ajustements relativement à leur pratique. Avec cette approche, les besoins éducatifs de chaque élève sont au centre des préoccupations et il revient à l'équipe-école d'identifier ces besoins et de prévoir les mesures nécessaires pour y répondre, puisque c'est elle qui connaît le mieux ces élèves ainsi que les forces du milieu dans lequel ils évoluent (Gouvernement du Québec, 2006a).

3.1 Élèves différents, pédagogies différentes

Pour assurer, comme le propose son nouveau mandat, la réussite de tous les élèves, l'école doit nécessairement se pencher sur la situation des élèves à risque ou en difficulté. Afin de s'adapter au courant qui prône l'intégration des élèves handicapés, en difficulté de comportement ou d'apprentissage, le Ministère de l'Éducation révisé les politiques sur l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) et rend publiques les orientations fondamentales concernant ces populations spécifiques (Gouvernement du Québec, 2006a).

En 1999, voyant les autres provinces statuer sur une politique d'intégration, le Québec adopte la loi 235 sur l'instruction publique qui oblige la mise en place de structures

d'accueil des élèves anciennement scolarisés en population restreinte (Gouvernement du Québec, 2004). Cette loi amène le Ministère de l'Éducation à édicter une politique de l'intégration scolaire (Gouvernement du Québec, 1999). Dans cette foulée, elle oblige les commissions scolaires à se doter d'une structure d'interventions afin de faciliter l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des élèves handicapés. L'école devient ainsi responsable de contrer l'exclusion et l'échec scolaires et pour ce faire, elle doit « adapter l'enseignement à ces élèves, se préoccuper de leurs difficultés d'apprentissage » et créer par l'organisation du curriculum d'études lui-même des « conditions qui favorisent le développement de pédagogies différenciées » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 38). Un « virage [qui] consiste à passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre » (Gouvernement du Québec, 1997, p.3).

Pour le Conseil supérieur de l'éducation (2001), Meirieu (1999) et Perrenoud (1997), la différenciation pédagogique est la mise en place de divers moyens et procédures afin que chaque élève soit placé face à une situation qui lui permet une appropriation de l'objet d'apprentissage. Elle peut aussi être définie par la réponse des enseignants aux besoins variés des élèves afin de maximiser le potentiel d'apprenant de chacun (Bender, 2002; Tomlinson, 2004). Le concept de différenciation pédagogique est basé sur la croyance que chaque élève a un profil d'apprenant propre, un rythme d'apprentissage qui lui appartient et des intérêts variés (Akos, Cockman et Strickland, 2007).

Goupil (2007) propose une définition basée sur celle de Barry (2004) qui répond aux perspectives de cette recherche en liant le concept aux gestes pédagogiques des enseignants. Elle indique à cet égard que la différenciation pédagogique permet de mettre en place des contextes d'apprentissage variés et des méthodes d'enseignement différentes afin que chaque élève puisse développer des compétences et acquérir des savoirs à l'aide de stratégies d'apprentissage diverses. Cette définition expose clairement les tenants de ce concept. Pour aider l'élève à réussir, il faut qu'il puisse réaliser une tâche adaptée à son niveau et à sa façon d'apprendre. Pour ce faire, il faut maintenir, développer ou établir un

engagement personnel de sa part envers ses capacités d'apprenant et l'objet d'apprentissage (Goupil, 2007).

Dans sa politique sur l'organisation des services, le MELS (Gouvernement du Québec, 2006a) considère que la différenciation pédagogique, qui vise le progrès optimal de chaque élève, est le moyen de prévention des difficultés scolaires. D'après lui, l'utilisation de la différenciation pédagogique répond à deux besoins distincts. En premier lieu, elle amène tous les élèves à la réussite. En second lieu, elle favorise l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, car les recherches des dernières années tendent à montrer qu'il existe un rapport entre la réussite de tous et l'utilisation de la différenciation pédagogique (James, 2013; Lourenco, Goncalves et Elias, 2015; Pierre, 2014; Robinson, Maldonado et Whaley, 2014).

Les enseignants qui utilisent la différenciation pédagogique doivent s'assurer que l'environnement dans lequel évolue chaque élève lui apporte un défi à sa mesure (Polloway, Patton et Serna, 2005). Ils doivent aussi clairement annoncer les objectifs définis pour une situation d'apprentissage et se servir des informations obtenues sur les apprenants pour planifier chaque situation. Conséquemment, en se souciant du temps, de l'espace, du matériel et des stratégies lors de la planification, les enseignants permettent à la classe de devenir une communauté d'apprenants qui maximise la croissance individuelle (Bender, 2002; Gouvernement du Québec, 2006a; Tomlinson, 2010).

3.2 Objets de différenciation

La différenciation pédagogique peut s'opérer autour des composantes suivantes : les structures organisationnelles, les contenus des situations d'apprentissage, les processus d'enseignement-apprentissage et les productions attendues (Anderson et Algozzine, 2007; Bender, 2002; Caron, 2008; Gillig, 2008; Tomlinson, 2004). De manière plus précise, la différenciation des structures consiste à organiser la classe au plan de la répartition des élèves, donc des groupements. Elle implique l'instauration successive ou simultanée, de

situations d'apprentissages et de voies (outils, supports, soutien) variées, de même que le temps attribué pour les activités d'apprentissage et le temps d'enseignement pour répondre aux différents besoins des élèves (Gillig, 2008; Meirieu, 2009; Smith, 2004). Le soutien par étayage, qui consiste à donner une assistance temporaire à l'élève en difficulté pour l'aider à la réalisation d'une tâche en est un bon exemple (Reutzel, 2007).

En plus de favoriser les interactions sociales propices au développement d'habiletés communicatives, la réorganisation de l'environnement permet également d'atténuer l'absence de proximité des enseignants durant les situations d'apprentissage en plus de faciliter la concentration de l'élève en le plaçant devant la classe ou encore, en limitant les stimulations visuelles. Elle permet également de placer un élève à risque près d'un pair ayant un rôle de modèle (Akos et *al.*, 2007; Anderson et Algozzine, 2007; Bender, 2002; Caron, 2003). Tous les éléments qui concernent l'environnement physique de la classe sont importants parce que les élèves à risque tendent à mieux travailler dans une classe bien structurée où il n'y a pas de perte de temps (Archambault et Chouinard, 2003; Good et Brophy, 2003). La répartition des tâches est un exemple intéressant qui pourrait s'appliquer dans la classe de musique. Proposer aux élèves à risque certaines responsabilités telles que la distribution des instruments ou des accessoires nécessaires à l'activité pédagogique (lutrins, partitions musicales, baguettes de xylophones, etc.) augmentera le sentiment d'appartenance chez l'élève tout en bonifiant sa confiance et son estime de soi.

En différenciant les contenus des situations d'apprentissage, les enseignants personnalisent la présentation des contenus disciplinaires en utilisant plusieurs activités différentes qui mobilisent les mêmes savoirs, en présentant les contenus de manières différentes ou en scindant les contenus de façon à en réduire la difficulté (Anderson et Algozzine, 2007; Olson et Blatt, 2004; Reutzel, 2007; Tomlinson, 1995). À titre d'exemple, proposer une partition musicale allégée comprenant des motifs rythmiques simplifiés permettra à l'élève présentant des difficultés d'apprentissage de participer à l'activité proposée, tout en mettant en exécution les éléments théoriques appris à l'intérieur du cours de musique.

Quant à elle, la différenciation des processus concerne les stratégies, outils ou moyens différents pour travailler au développement de la compétence ciblée. Il s'agit de diversifier les processus d'enseignement pour prendre en compte les différents processus d'apprentissage des élèves qui sont tributaires de la motivation à apprendre, de l'âge, du rythme d'apprentissage, du profil d'apprenant et de la préparation de chacun (Meirieu, 2009; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2004). Elle met en évidence le style de l'apprenant dans sa façon d'entrer en relation avec l'objet d'apprentissage (Reutzel, 2007). Tous les pédagogues pratiquant dans un contexte d'intégration ou non, ont avantage à connaître les processus d'apprentissage de l'élève. De cette façon, lorsqu'ils se servent de ces théories pour planifier une situation différenciée, l'élève bénéficie pleinement de chaque activité pour construire et intégrer un apprentissage spécifique. C'est pourquoi cette structure de différenciation sert d'assise à plusieurs interventions différenciées (Akos et *al.*, 2007; Anderson et Algozzine, 2007; Bender, 2002; Caron, 2003; Tomlinson, 2005). Dans la classe de musique, l'utilisation de l'ordinateur et de logiciels spécifiques pour créer ou pour écrire la musique constitue un exemple concret de différenciation des processus d'apprentissage. L'élève qui présente des difficultés d'apprentissage pourrait utiliser ces outils pour décoder et lire la partition, ce qui facilitera l'assimilation d'éléments théoriques auxquels il n'aurait pas accès autrement.

Enfin, la différenciation des productions est celle selon laquelle « l'élève démontre ce qu'il a compris et ce qu'il peut réaliser au terme d'une assez longue période d'apprentissage » (Tomlinson, 2004, p. 64), après une étape par exemple, en utilisant un « véhicule de communication » différent (Tomlinson, 2004, p. 64). Dans la réalisation des productions, l'enseignant fournira un soutien différencié, variera les limites de temps et acceptera aussi des niveaux différents de rendement de la part des élèves.

3.3 Niveaux de différenciation pédagogique

Il existe différents niveaux de différenciation pédagogique qui permettent à l'enseignant d'arrimer les activités pédagogiques à la diversité des besoins des élèves. Le MELS (Gouvernement du Québec, 2006b) distingue trois niveaux : la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification. La flexibilité pédagogique s'adresse à tous les élèves et correspond à la souplesse permettant de leur offrir certaines options en fonction de leur rythme et de leur style d'apprentissage ainsi que de leur niveau cognitif. Cette flexibilité pédagogique peut concerner les contenus (les élèves pourraient lire des textes différents), les structures organisationnelles (les élèves pourraient travailler selon divers regroupements), les processus (les élèves pourraient bénéficier, lors de la réalisation d'une tâche, d'un soutien différent) ainsi que les productions (les élèves pourraient utiliser des médiums différents afin de témoigner de leurs acquis). La flexibilité pédagogique concerne tous les élèves lors de situations d'apprentissage et d'évaluation dans une optique de régulation.

De son côté, l'adaptation concerne les élèves ayant des besoins particuliers et consiste à ajuster la façon dont se vit la situation d'apprentissage et d'évaluation. Toutefois, cette adaptation ne doit affecter ni le contenu ni le niveau de difficulté de la tâche à effectuer. À titre d'exemple, l'adaptation peut porter sur les procédures utilisées en cours de réalisation de la tâche ou dans la présentation visuelle du matériel nécessaire à sa réalisation. Ces élèves ont souvent besoin d'un soutien accru afin d'être en mesure de réaliser certaines tâches. Ces mesures doivent être inscrites dans le plan d'intervention adapté de l'élève (Gouvernement du Québec, 2006a)

La modification quant à elle, consiste à apporter un changement dans la nature de la situation d'apprentissage ou d'évaluation, modifiant par le fait même le niveau de difficulté de la tâche. Comme la modification concerne notamment les critères et les exigences de l'évaluation, la ou les modifications doivent absolument être inscrites dans le plan d'intervention adapté de l'élève (Gouvernement du Québec, 2006a). Par exemple, il peut

être proposé des partitions moins longues ou moins difficiles aux élèves éprouvant des difficultés de décodage. Au moment de la passation des épreuves ministérielles ou aux fins de la sanction des études, de telles modifications peuvent difficilement être apportées.

Bien évidemment, le MELS (Gouvernement du Québec, 2006a) insiste sur le fait que les adaptations et les modifications doivent découler d'une analyse rigoureuse des besoins des élèves, analyse demandant la concertation des différents intervenants du milieu. En ce sens, la différenciation pédagogique planifiée ne peut s'actualiser que dans un contexte où les besoins des élèves sont évalués, de même que leur niveau de développement des diverses compétences et du support dont ils auront besoin en cours de route.

À l'instar du MELS (Gouvernement du Québec, 2006a), Caron (2008) propose également un modèle selon lequel la différenciation pédagogique peut s'opérer selon différents niveaux. Bien que les deux modèles partagent plusieurs aspects, celui de Caron (2008) propose quatre niveaux à savoir : la diversification, la différenciation, l'adaptation et l'individualisation. Le premier niveau, la diversification, se caractérise par la mise en place de contextes d'apprentissage variés et à l'utilisation de stratégies d'enseignement multiples (Caron, 2008, p.4). Cette diversification, qui se vit en contexte d'hétérogénéité et qui se traduit par la variété, la diversité, la pluralité et la multiplicité, peut s'appliquer par exemple aux regroupements en classe (structures organisationnelles), aux modalités de travail, aux façons d'aborder les mises en situation (processus) ou sur la façon de présenter les consignes de manière à en favoriser la compréhension. Pour Caron (2008), la diversification représente un premier pas vers une différenciation authentique.

Au deuxième niveau, Caron (2008) utilise le terme différenciation, non dans le sens général du terme, mais pour parler des choix planifiés qu'offre l'enseignant à l'ensemble des élèves au moment de situations d'apprentissage et d'évaluation. Cette différenciation, qui s'apparente à la flexibilité pédagogique (Gouvernement du Québec, 2006a), s'adresse à tous les élèves et concerne les contenus, les productions et les processus. À titre d'exemple,

les contenus peuvent être différenciés en fonction des thèmes à travailler en classe. La différenciation des productions peut se traduire à travers le choix du médium utilisé par l'élève afin de témoigner de sa compétence. Pour leur part, les processus peuvent être différenciés par la possibilité de différentes modalités d'accompagnement ou par la mobilisation de différentes démarches et stratégies pour développer la compétence.

Le troisième niveau proposé par Caron (2008), l'adaptation, s'inscrit tout à fait dans la même lignée que le MELS (Gouvernement du Québec, 2006a) et s'adresse aux élèves qui ont des besoins particuliers et est nécessaire seulement après que des mesures de diversification et de différenciation aient été mises en place. Ce niveau de différenciation doit nécessairement découler « d'une analyse rigoureuse des besoins des élèves et non d'une mesure déterminée par l'appartenance à une catégorie d'élèves » (Caron, 2008, p.9). L'adaptation peut se traduire par la répartition du temps alloué à l'élève afin d'être en mesure de manifester sa compétence, ou par la possibilité de réaliser une tâche à l'ordinateur au lieu du traditionnel papier-crayon. Tout comme le suggère le MELS (Gouvernement du Québec, 2006a), les mesures d'adaptation doivent figurer dans le plan d'intervention adapté de l'élève.

Enfin, si la tâche adaptée ne suffit pas pour répondre aux besoins particuliers de l'élève, il faut passer à un autre niveau de différenciation qui consiste à individualiser. L'individualisation est une mesure temporaire et ne s'adresse qu'à quelques élèves (Caron, 2008). Il s'agit par exemple de proposer une activité moins longue ou moins difficile, de souligner des mots ou des phrases-clés dans les consignes pour faciliter la compréhension de celles-ci ou d'offrir une tâche allégée dans le cadre d'un contrat d'apprentissage. Elle ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement individualisé (Perrenoud, 2005). Toutes les mesures d'individualisation doivent figurer au plan d'intervention adapté de l'élève.

4. DEFIS ASSOCIES A LA MISE EN PLACE DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Nous avons abordé dans la section précédente, le concept de différenciation pédagogique en soulignant le fait qu'elle possède un lien indéniable avec la philosophie d'inclusion scolaire prescrite par la réforme ministérielle qui souhaite favoriser l'accès à la réussite scolaire pour le plus grand nombre d'élèves, spécialement pour ceux considérés à risque et dont font partie les élèves présentant des problématiques d'anxiété. Salend (2005) mentionne à cet effet que pour réussir en classe ordinaire, les élèves à risque ou en difficulté doivent bénéficier d'un enseignement adapté à leurs besoins. Cela signifie que l'enseignant ne se concentre plus uniquement sur la matière à couvrir ni sur les élèves en tant que groupe homogène, mais doit également tenir compte des besoins de l'élève et le soutenir dans sa démarche d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2003).

Cette approche implique que l'enseignant doit adapter sa planification afin de proposer à l'élève des activités qui correspondent à son niveau d'apprentissage (Reutzel, 2007). Mais qu'en est-il dans la réalité ? Comment se traduit la mise en place de la différenciation pédagogique dans le milieu scolaire ? Quelles sont les prescriptions ministérielles au regard des gestes pédagogiques qui doivent être instaurés dans les routines des enseignants et de manière plus précise, quels sont les rôles et les compétences conférés au spécialiste de musique ? Nous tenterons à l'intérieur des prochaines lignes de mettre en lumière ces questionnements en présentant un portrait général de la situation actuelle de même que les défis qui sont associés à la mise en place de la différenciation pédagogique dans la classe de musique.

4.1 Implantation en milieu scolaire

Alors qu'il existe un certain consensus sur les bénéfices de la différenciation pédagogique dans le discours officiel et les écrits scientifiques (Bélanger, 2006 ; Ducette, Sewell, Poliner Shapiro, 1996; Gouvernement du Québec, 1997, 1999; Perrenoud, 1995;

Tomlinson et Demirsky Allan, 2000 ; Vienneau, 2006) les écrits s'intéressant au sujet, quoique vieillissants et provenant presque exclusivement de recherches américaines, tend à montrer que l'enseignement en grand groupe et sans différenciation pédagogique constitue la norme dans les classes régulières (Cole et Leyser, 1999; Gersten, Baker, Pugach, Scalon et Chard, 2001; Johnson, 2000; Moon, Tomlinson et Callahan, 1995; Schumm et Vaughn, 1995; Scott, Vitale et Masten, 1998; Utley et Obiakor, 2000). Ce constat issu de la recherche s'explique par les nombreux défis qui jonchent le parcours de l'enseignant qui cherche des pratiques d'enseignement satisfaisantes dans le contexte actuel d'inclusion des élèves handicapés et en difficulté (Bélanger, 2006 ; Vaughn, Hughes, Schumm et Klingner, 1998 ; Vienneau, 2006).

À notre connaissance, aucune étude scientifique récente en contexte québécois ne nous permet de croire que le Québec n'échappe à ce constat. À ce sujet, le rapport du Vérificateur général indiquait en 2004 que 22 % des enseignants du primaire et du secondaire affirmaient ne faire aucune adaptation pour répondre aux besoins de leurs élèves (Vérificateur général du Québec, 2004). Toujours selon cette source, il semblerait que 12 % des enseignants n'ajustaient pas le rythme de présentation des cours et ne variaient pas la complexité des mots qu'ils utilisaient. Considérant que l'adaptation des services éducatifs est une tâche qui revient d'abord et avant tout aux enseignants (Gouvernement du Québec, 1999), il nous est permis de croire qu'encore aujourd'hui, ce ne sont pas tous les enseignants qui le font. Plusieurs enseignants se disaient incapables d'aider les élèves handicapés ou en difficulté dû notamment au nombre élevé de ces élèves dans les classes, à l'hétérogénéité de leurs besoins et à leur propre manque de formation en adaptation scolaire (Vérificateur général du Québec, 2004).

Autres défis connus pouvant limiter la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées, la confusion des termes en ce qui concerne l'identification des élèves à risque et par le fait même, l'accès aux services constitue un obstacle important auquel les enseignants sont confrontés (Vérificateur général du Québec, 2004). D'autre part, le manque de soutien aux enseignants, le manque de connaissances validées scientifiquement

sur l'intervention et l'intégration efficace des élèves à risque (Edwards, Carr et Siegel, 2006 ; Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010), la faible collaboration et le partage d'expertises dans le milieu scolaire (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008), la faible valorisation et le manque de reconnaissance de la profession enseignante (Maranda, 2011) de même que la lourdeur associée à la mise en place de la différenciation pédagogique (Crahay, 2007 ; Ramel et Lonchampt, 2009 ; Vienneau, 2006) constituent des obstacles majeurs pouvant limiter la mise en place d'une classe inclusive.

4.2 Prescriptions ministérielles

Dans sa volonté de mettre en place un système d'éducation orienté vers la réussite de tous, le Ministère de l'Éducation rend publics dans son énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, les changements apportés à l'école primaire et secondaire (Gouvernement du Québec, 1997). La mission de l'école québécoise se définit alors autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. Afin que s'actualisent les orientations annoncées, des changements, notamment à la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998), au Régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2001a), le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001b) ainsi qu'à la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) ont dû être apportés. Ces textes orientent les actions des membres du personnel scolaire en clarifiant leur rôle et leur mandat. En raison des besoins particuliers des élèves présentant des difficultés de comportement, leur influence sur leur cheminement scolaire est déterminante (Gouvernement du Québec, 2015).

4.2.1 Loi sur l'instruction publique

La Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2016a) confirme le droit de toute personne à recevoir dans une école, le service de l'éducation préscolaire, les services d'enseignement primaire ou secondaire et les autres services éducatifs complémentaires et particuliers à compter de l'âge d'admissibilité, soit de façon générale, à

l'âge de 5 ans jusqu'à l'âge de 18 ans, ou de 21 ans dans le cas d'une personne handicapée. L'élève a aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers (LIP, art. 1).

Concernant les responsabilités de l'enseignant, la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2016a) mentionne que celui-ci a le droit d'une part, de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe et pour chaque élève qui lui est confié, et d'autre part, de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés (art. 19). De même, l'enseignant a des obligations envers les élèves handicapés ou en difficulté, au même titre que pour l'ensemble des élèves sous sa responsabilité. Il a le devoir, entre autres, « (...) de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié (...) » (art. 22).

Plusieurs autres articles de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2016a) sont revus afin de répondre aux impératifs de la réforme. Le but n'étant pas de présenter de manière exhaustive chacune d'elles, mentionnons toutefois à la suite de cette révision, les pouvoirs sont maintenant rapprochés des lieux de décision. Plusieurs responsabilités autrefois dévolues à la commission scolaire relèvent dorénavant de l'école. Grâce à sa connaissance privilégiée des élèves qu'elle dessert, l'école est davantage en mesure d'adapter les services à leurs caractéristiques et à leurs besoins. Une ouverture est également faite à la communauté par l'intermédiaire du conseil d'établissement : parents, élèves, personnel scolaire et membres de la communauté sont conviés à participer à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du projet éducatif. Le conseil d'établissement doit d'ailleurs adopter le projet éducatif et approuver le plan de réussite de l'école. De plus, la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2016a) rappelle l'obligation d'établir un plan d'intervention adapté pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En amenant les parents, les intervenants et l'élève à se

concerter de façon à mieux répondre aux besoins de ce dernier, le plan d'intervention adapté représente un outil pour faciliter sa réussite.

Enfin, la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2016a) privilégie l'intégration de l'élève à la classe ordinaire. Exceptionnellement, lorsqu'il est démontré que ce choix ne favorise pas les apprentissages ou l'intégration sociale de l'élève ou encore qu'il constitue une contrainte excessive ou porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves, des classes ou des écoles spécialisées peuvent être requises.

4.2.2 Régime pédagogique

Autre document faisant partie intégrante de la Réforme de l'éducation, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Gouvernement du Québec, 2016b) oblige maintenant la commission scolaire à établir quatre programmes de services complémentaires qui doivent favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages (art.4)

Ces programmes offrent des services :

- de soutien, qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage;
- de vie scolaire, qui visent à contribuer au développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles et communautaires ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école;
- d'aide à l'élève, qui visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre;
- de promotion et de prévention, qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être.

Douze services sont prévus pour la mise en œuvre de ces quatre programmes dont un service d'orthopédagogie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée (Gouvernement du Québec, 2016b, art.5). Ces programmes, qui sont intimement liés aux domaines généraux de formation et aux compétences du Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec (2001d), sont interreliés et fonctionnent de pair avec les services d'enseignement et les services particuliers. Ils appellent à une action concertée des différents intervenants et requièrent un travail d'équipe. Le programme d'aide à l'élève, qui vise particulièrement à l'accompagner dans son cheminement scolaire ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre, est celui qui est le plus sollicité à l'intérieur de la démarche du plan d'intervention adapté.

Le Régime pédagogique encadre également la communication entre l'école et les parents. Ainsi, pour ce qui est des élèves mineurs ayant un plan d'intervention adapté ou étant à risque, les enseignants ont l'obligation de transmettre des renseignements aux parents au moins une fois par mois, et ce, en vue d'assurer une plus grande cohérence entre les interventions de la famille et celles de l'école (Gouvernement du Québec, 2016b).

À ce sujet, l'étude de Bélanger en 2006 rappelait déjà l'importance d'une étroite collaboration entre les différents intervenants afin que se réalisent les interventions spécifiques aux besoins de l'élève. Toutefois, malgré les bonnes intentions qui lui sont conférées, il semble toutefois que la mise en place de ces services ne se fasse pas de manière aussi concertée que le souhaiterait le Ministère de l'Éducation. Toujours selon Bélanger (2006), il semble que les enseignants ne soient pas toujours enclins à travailler de pair avec les différentes ressources scolaires.

4.2.3 Programme de formation de l'école québécoise

Axé sur une logique de compétences qui se construisent à partir d'une mobilisation des capacités, des connaissances et des habiletés de l'élève, le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2001b) suggère un changement de

paradigme: passer de celui de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Le programme vise une refonte des pratiques pédagogiques qui tient davantage compte de la pluralité des modes d'apprentissage des jeunes et, de ce fait, propose une différenciation de l'enseignement et une contextualisation des apprentissages.

En plus de devoir graduer les exigences des situations d'apprentissage et d'évaluation pour assurer le développement des compétences au cours du cycle, l'enseignant est appelé à mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre. Ainsi, l'enseignant pourra adapter ses stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la facture des situations d'apprentissage et d'évaluation pour tenir compte des différences individuelles, et ce, dans la mesure des possibilités d'une intervention dans un groupe-classe. Cette manière de concevoir l'enseignement fait référence à la différenciation pédagogique. La différenciation ne peut cependant reposer sur les seules épaules de l'enseignant. Le personnel de l'école est invité à travailler très souvent en équipe (équipes-cycles, équipes-écoles, équipes multidisciplinaires, équipes avec des partenaires externes).

Selon le Ministère de l'Éducation (2001b), l'école ne peut plus fonctionner en vase clos et doit s'allier avec des partenaires de la communauté pour atteindre ses objectifs. L'expertise de chacun doit être mise à contribution afin de soutenir chaque élève dans ses apprentissages. Cette conception d'une communauté éducative invite à des efforts de concertation accrus. À cet égard, les services éducatifs complémentaires sont particulièrement susceptibles d'être mobilisés et suscitent pour les élèves, de multiples occasions leur permettant d'approfondir et de transférer dans leur vie quotidienne les apprentissages faits en classe. Le maillage des services de l'enseignement avec les services complémentaires est donc indispensable (Ministère de l'Éducation, 2001b).

4.2.4 *Politique de l'adaptation scolaire*

L'orientation fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire est d'aider les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, en acceptant que la réussite puisse se traduire différemment dans leur cas. Pour concrétiser cette orientation, six voies d'action sont privilégiées (Gouvernement du Québec, 1999) :

- Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide.
- Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.
- Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté, en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fera dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.
- Créer une véritable communauté éducative, avec l'élève d'abord, ses parents et avec les organismes de la communauté.
- Porter une attention particulière aux élèves à risque.
- Se donner les moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.

Cette Politique de l'adaptation scolaire incite donc les milieux scolaires à réajuster certaines pratiques pour atteindre une plus grande efficacité des services et pour mieux répondre aux besoins des élèves. Les pratiques professionnelles sont appelées à changer et à épouser les approches inhérentes à une action concertée (Gouvernement du Québec, 1999). Reste donc à vérifier si ces pratiques se réalisent dans les classes de musique auprès des élèves présentant une problématique d'anxiété.

4.3 Le spécialiste en musique : un enseignant à part entière

L'expression « spécialiste en musique » désigne la personne reconnue légalement pour dispenser l'enseignement de la musique à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à la formation générale de l'enseignement secondaire dans les établissements régis par les lois et règlements relevant du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2016b). L'autorisation légale prend généralement la forme d'un brevet d'enseignement délivré au terme d'un baccalauréat de 120 crédits spécialisé en enseignement de la musique. L'enseignant spécialiste se distingue de l'enseignant généraliste par sa formation approfondie dans une discipline (Legendre, 1993). Il doit cependant, au même titre que les autres enseignants oeuvrant dans le système scolaire, dispenser son enseignement en vertu des dispositions de la *Loi sur l'Instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2016a).

Les attentes relatives aux compétences disciplinaires du spécialiste en musique ont évolué suivant celles relatives à l'enseignement de la musique en milieu scolaire. Dans la première moitié du 20^e siècle, un niveau élémentaire d'habileté vocale et quelques notions théoriques constituaient une base suffisante pour animer des activités musicales à l'école. Dans la seconde moitié du 20^e siècle, le niveau de compétence musicale requis fut passablement rehaussé. L'enseignant de musique devait, idéalement, posséder une solide formation musicale. C'est ainsi que, jusqu'à la fin des années 1970, l'idéal du musicien-éducateur s'est imposé sous la forme d'un musicien professionnel ayant reçu une formation psychopédagogique. La plupart du temps, un simple certificat d'aptitude à l'enseignement constituait cette formation.

Simultanément, la réflexion autour de la notion d'éducation musicale s'est poursuivie, notamment grâce aux recherches américaines sur la définition d'un profil général de formation musicale. Les visées globalisantes de ce profil ne se limitaient plus au chant ou au jeu instrumental. Elles impliquaient désormais plusieurs dimensions de l'art musical : interprétation, création et appréciation (Hourigan, 2007 ; National Association of

Schools of Music, 2004 ; Nettl, 2005 ; Pitts, 2000 ; Plummeridge, 2000). Les attentes à l'égard de l'expertise musicale du spécialiste se trouvaient donc transformées. On ne pouvait plus admettre qu'il soit, par exemple, uniquement un instrumentiste accompli. Il devait avoir une connaissance des autres modes d'interaction avec la musique. C'est ainsi que l'expertise musicale du spécialiste en musique s'est progressivement distinguée de celle du musicien professionnel.

Les compétences musicales du spécialiste en musique doivent être suffisamment développées pour répondre aux besoins des situations d'enseignement-apprentissage rencontrées depuis les activités d'éveil pour les enfants du préscolaire jusqu'aux ensembles pré-professionnels des options musicales de certains milieux d'enseignement secondaire. Cela pose évidemment tout un défi aux responsables des programmes de formation initiale à l'enseignement de la musique qui doivent concevoir des programmes pour une aussi grande diversité de situations pédagogiques.

En 1980, le Ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1980) publiait un document qui précisait les attentes à l'égard de la formation des spécialistes en art intitulé *La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes et en éducation physique* (Gouvernement du Québec, 1980). On pouvait y lire, entre autres, que la formation psychopédagogique du spécialiste ne différait pas vraiment de celle de tout candidat à l'enseignement. En 1996, le document d'orientation *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes : orientations et compétences attendues : document d'orientation* (Gouvernement du Québec, 1996) était beaucoup plus étoffé sur la définition des compétences attendues du spécialiste en musique. Actuellement, le document *La formation à l'enseignement : Les orientations : Les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2001c) définit le cadre de la formation des enseignants du Québec, sans distinguer les enseignants généralistes des spécialistes. En plus des douze compétences communes aux enseignants généralistes, ce même document (Gouvernement du Québec, 2001c, p. 59) énonce les nouveaux critères de professionnalité pour les enseignants généralistes et les spécialistes. Ces critères sont :

coordonner le système d'éducation musicale scolaire ; promouvoir l'éducation musicale auprès des membres de l'équipe-école, des élèves, des parents et de la communauté ; assurer l'animation musicale de l'école et finalement, s'engager dans une démarche artistique personnelle.

Il faut relier ces listes de compétences au champ de savoirs de l'éducation musicale afin de déterminer à quels savoirs spécifiques elles renvoient. Une formation initiale à l'enseignement de la musique ne peut pas se contenter de juxtaposer des compétences disciplinaires et des compétences relatives à l'enseignement. Elle doit proposer une intégration de ces deux perspectives complémentaires, intégration qui est l'objet même du champ de recherche de l'éducation musicale. Au bout du compte, le spécialiste en musique devrait se présenter davantage comme un « spécialiste de l'éducation musicale », c'est-à-dire un professionnel de l'enseignement musical qui connaît les possibilités de son champ d'intervention, qui possède les repères nécessaires pour naviguer avec aisance dans la complexité de la situation scolaire à laquelle il est confronté. Une base de savoirs pour l'enseignement de la musique devrait donc s'appuyer, autant que cela est possible, sur les données du champ de savoirs, théorique ou pratique, de l'éducation musicale scolaire.

5. QUESTION PRELIMINAIRE DE RECHERCHE

Dans le prolongement de la politique de l'inclusion scolaire née du Renouveau pédagogique (Gouvernement du Québec, 2005), les élèves en difficulté d'apprentissage sont soumis aux mêmes normes d'intervention que les élèves avec un parcours scolaire régulier. Cette orientation place les applications des pratiques inclusives au cœur des interventions. Ces pratiques s'emploient à faciliter l'inclusion de l'élève en difficulté dans une classe régulière. Tout est revu à l'intérieur de la classe inclusive : adaptation de l'environnement et des pratiques afin qu'ils correspondent efficacement aux différences de chacun des élèves (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Pour le Ministère de l'Éducation (1999), les membres du personnel scolaire sont les premiers visés en ce qui a trait à l'adaptation de la classe. Selon les politiques ministérielles, les enseignants seraient donc les premiers responsables des structures éducatives et des interventions pédagogiques à mettre en place auprès de leur groupe afin de favoriser la réussite de chaque élève qui le compose.

Dans sa politique sur l'organisation des services, le MELS (Gouvernement du Québec, 2006a) considère que la différenciation pédagogique, qui vise le progrès optimal de chaque élève, est aujourd'hui conçue comme le moyen de répondre aux besoins de l'élève qui présente des difficultés persistantes. D'après lui, l'utilisation de la différenciation pédagogique répond à deux besoins distincts. En premier lieu, elle amène tous les élèves à la réussite. En second lieu, elle favorise l'inclusion des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, car un rapport entre la réussite de tous et l'utilisation de la différenciation en contexte d'inclusion scolaire a été démontré par les recherches des dernières années (Astolfi, 2007; Meirieu, 1992; Przesmycki, 2004).

Dans un contexte où le Québec souhaite favoriser l'accès au programme de formation générale au plus grand nombre d'élèves, et ce, en privilégiant l'inclusion à la classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté, nous avons mis en lumière les différents documents qui guident la mise en œuvre des grandes orientations de la réforme de l'éducation amorcée au début des années 2000. Si la nécessité de différencier les

pratiques enseignantes en fonction des besoins des élèves fait partie intégrante des orientations ministérielles (Gouvernement du Québec, 1999, 2016a) et constitue une condition à la réussite des élèves en contexte d'inclusion, les études s'intéressant à l'implantation des pratiques enseignantes différenciées témoignent cependant du manque d'articulation entre les prescriptions ministérielles et sa mise en œuvre.

Le but de cette étude est d'apporter un éclairage au moyen d'une démarche rigoureuse et scientifique inspirée par des résultats d'études similaires conduites ailleurs qu'au Québec, sur la situation des pratiques utilisées par les spécialistes de musique pour répondre aux besoins des élèves à risque et de manière plus précise, aux élèves présentant des manifestations d'anxiété dans les classes de musique. Il s'avère donc pertinent de proposer une étude de ces pratiques. Dans cette optique, la question générale qui guide cette recherche est la suivante :

Quelles sont les pratiques de différenciation pédagogique mises en place par les enseignants de musique dans les classes du primaire auprès des enfants présentant des manifestations d'anxiété ?

DEUXIÈME CHAPITRE

RECENSION DES ÉCRITS

Nous avons présenté à l'intérieur du chapitre précédent, le contexte entourant la mise en place de la différenciation pédagogique dans le système d'éducation québécois de même que les défis qui lui sont rattachés. Nous comprenons maintenant que la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées constitue l'élément central de l'orientation ministérielle qui prône la réussite scolaire pour tous. Notre hypothèse de départ s'appuyant sur l'idée que la mise en place de la différenciation pédagogique est influencé par différents facteurs, nous avons réalisé une revue des écrits à partir de bases de données informatisées telles que *ERIC*, *PsycINFO*, *FRANCIS*, *MedLine* de même que *ProQuest Dissertations and Theses* avec les mots clés suivants : *differentiated instruction*, *practices*, *description*, *at risk students*, *anxiety*, *anxiety disorder*, *music class*, *evidence based practice*, *music class*, *school*, *mainstreaming*.

Cette consultation du corpus scientifique a généré un nombre important d'études pouvant être regroupé selon trois catégories. La première catégorie regroupe les écrits théoriques sous-jacents au concept de différenciation pédagogique. À l'intérieur de ces études, les fondements de même que les définitions permettant de situer les objets de différenciation sont présentés. Bien que la différenciation pédagogique puisse s'articuler autour de différents objets d'apprentissage, les études s'y intéressant renvoient pour la plupart, au même modèle théorique. La deuxième catégorie regroupe des travaux portant sur les aspects plus qualitatifs tel que le sentiment d'efficacité au regard de la différenciation pédagogique, sur les aspects motivationnels pouvant influencer la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées, sur l'effet de la différenciation pédagogique sur le rendement académique de même que sur le sentiment de compétence. Finalement, la troisième catégorie rassemble des études abordant la description des pratiques de différenciation pédagogique dans différents domaines d'enseignement. Afin de rejoindre notre objet d'étude, nous avons précisé nos descripteurs en orientant notre recherche autour d'études empiriques.

1. LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE EN ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Les recherches abordant spécifiquement les pratiques de différenciation pédagogique en classe de musique auprès d'une clientèle présentant une problématique d'anxiété sont, à notre connaissance, pratiquement inexistantes. La plupart des écrits dans ce domaine faisant plutôt référence aux concepts théoriques sous-jacents à la mise en place de pédagogies différenciées de manière générale ou bien à des domaines spécifiques d'enseignement tels que la littérature ou les mathématiques. Nous avons donc considéré, lors de notre exploration du corpus scientifique, les domaines d'études connexes à notre objet de recherche tout en mettant en exergue les similarités méthodologiques.

À notre connaissance, seulement 14 travaux rassemblent les principaux éléments de notre étude et se rapprochent le plus de la jonction des trois concepts soit la différenciation pédagogique, l'enseignement de la musique et l'anxiété chez les élèves du primaire. Il nous semble important de mentionner que nous avons porté une attention particulière aux recherches menées au Québec en lien avec la différenciation pédagogique sans toutefois nous y limiter. Pour quatre d'entre elles, il s'agit de mémoires de maîtrise ou de thèses de doctorat. Nous abordons dans un premier temps, les écrits théoriques et en second lieu, les travaux empiriques.

1.1 Écrits théoriques sur la différenciation pédagogique

Les écrits théoriques portant sur le concept de différenciation pédagogique sont nombreux. Si les domaines d'application sont aussi variés que les études s'y intéressant, les fondements en demeurent toutefois les mêmes. Nous présentons à l'intérieur de la prochaine section, un sommaire des travaux ayant mené à l'élaboration de ce concept.

Carol Ann Tomlinson, professeure à l'Université de Virginie, a développé dans le cadre de ses études doctorales, un modèle théorique de différenciation pédagogique qui

constitue encore aujourd'hui une référence dans le domaine. Ses travaux ont indéniablement jeté les bases du concept et contribué au développement des connaissances quant à son influence sur sa mise en application. Son livre intitulé « *La classe différenciée* » (Tomlinson, 2004) continue d'être un document régulièrement cité par différents auteurs dans le domaine.

Ses études doctorales s'intéressant d'abord à la différenciation pédagogique liée à la problématique des élèves doués, ses travaux l'amènent progressivement à étendre son modèle de la classe différenciée en réponse à toutes les manifestations de la diversité qui s'observent dans la classe dite régulière (Tomlinson, 1995, 1999, 2001, 2004; Tomlinson, Callahan, Tomchin, Eiss, Imbeau et Landrum, 1997 ; Tomlinson, Tomchin, Callahan, Adams, Pizzar-Tinnin et Cunningham, 1994). Dans une recension des écrits plus récente, Tomlinson, Brighton, Heltberg, Callahan, Moon et Brimijoin (2003) suggèrent que la différenciation peut se concevoir différemment dans la mesure où elle est envisagée comme un concept pédagogique par opposition à une approche organisationnelle de la prise en compte des différences en classe et à l'école. Cette recension des écrits reprend essentiellement les propos d'un chapitre d'une publication antérieure sur le sujet s'adressant aux directions d'établissement (Tomlinson et Demirsky Allan, 2000).

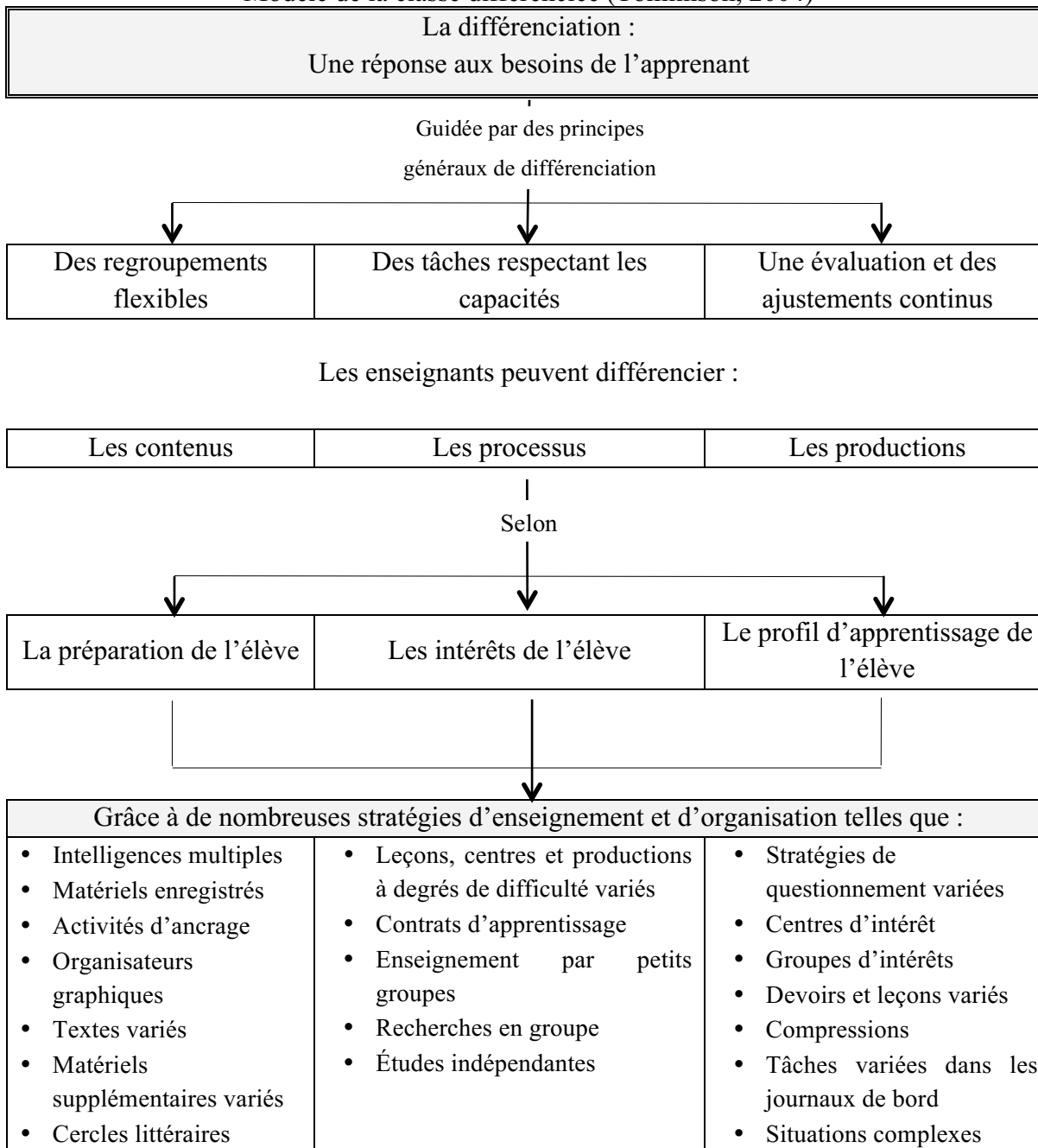
Globalement, la représentation de Tomlinson (2004) se présente non pas comme une entité, mais bien en termes de modèle systémique qui rassemble des théories et des pratiques éducatives multiples (Tomlinson et Demirsky Allan, 2000). La Figure 1 rend compte de l'articulation des concepts intégrés dans son modèle. La *classe différenciée* est guidée par des principes généraux intégrés à son réseau conceptuel. Une réponse aux besoins multiples de la classe hétérogène se fonde sur une exploitation de regroupements flexibles en classe, de tâches d'apprentissage qui respectent les capacités des élèves et d'une évaluation formative, grâce à laquelle l'enseignant peut « planifier le travail du lendemain - et même celui du reste de la journée - pour aider chaque élève à dépasser son niveau de compétence actuel » (Tomlinson 2004, p.16).

Elle traite donc d'une approche où « l'enseignant adapte et modifie de façon proactive le curriculum, les méthodes, les ressources, les activités d'apprentissage et les productions des élèves pour considérer les besoins diversifiés (...) et maximiser l'apprentissage » (Tomlinson et *al.*, 2003, p. 121). L'enseignement uniforme ne peut plus convenir, dit-elle, face à la diversité académique qui caractérise la classe contemporaine.

C'est à partir de ces principes que Tomlinson (2004) en arrive au cœur de sa proposition. Elle suggère que les modifications ou les ajustements de l'enseignement s'effectuent selon trois axes, soit les contenus, les processus et les productions. Les contenus font référence aux faits, aux concepts, aux principes et aux habiletés propres à une discipline scolaire. Les processus sont définis par l'ensemble et la diversité des activités significatives permettant à l'apprenant de s'approprier les contenus et de les comprendre en profondeur. Quant aux productions, Tomlinson (2004) s'y réfère en traitant des véhicules par lesquels les élèves peuvent articuler, synthétiser, démontrer et mettre en valeur leurs apprentissages.

Quant au phénomène de la diversité, elle le définit en évoquant trois éléments à prendre en compte pour fonder le travail de différenciation. Son modèle suggère de s'attarder à la préparation de l'élève (*readiness differentiation*) au regard de l'apprentissage, à l'intérêt ou à la motivation (*interest differentiation*) et au profil d'apprentissage (*learning profile differentiation*).

Figure 1
Modèle de la classe différenciée (Tomlinson, 2004)



Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (p.22) (Trad. B.Théorêt). Montréal : Chenelière Éducation.

Pour Tomlinson (2004), la préparation de l'élève est un élément de la diversité qui s'appuie d'abord sur les travaux de Vygotsky (1978) ainsi que sur d'autres travaux de recherche portant sur l'intelligence (Gardner, 1997; Howard, 2014; Jensen, 1998; Sternberg, 1988). Tomlinson et Demirsky Allan (2000) se réfèrent à la zone de développement proximal pour justifier la nécessité de proposer des défis raisonnables aux élèves, des défis impliquant certaines formes de soutien ou, dit autrement, un processus d'étayage.

D'autre part, une différenciation efficace ne peut faire fi du rôle joué par les intérêts des élèves au regard de la motivation. Tomlinson et Demirsky Allan (2000) évoquent entre autres les travaux de Csikszentmihalyi (1996) qui s'appuient sur une trentaine d'années de recherches empiriques au regard d'une conception englobante de la motivation. En prenant en compte cet élément de la diversité en classe, la différenciation cherche à favoriser un état optimal et dynamique de bien-être, de plénitude, de créativité et d'implication totale de l'élève dans des activités qui induisent ce que Csikszentmihalyi (1996) appelle un état de «*flow*».

Quant à la diversité des profils d'apprentissage, Tomlinson et *al.* (2003) la précisent en se référant au traitement de l'information et aux concepts principalement développés par la recherche sur les styles d'apprentissages et les préférences cognitives (Dunn, Beaudry et Klavas, 1989; Gardner, 1997; Lasley, Matczynski et Rowley, 2002; Sternberg, 1988). Elles précisent que le but premier de ce concept-clé en différenciation consiste à faciliter la construction d'un environnement où l'élève peut trouver de manière régulière une activité d'apprentissage en lien avec ses préférences ou ses modes privilégiés d'apprentissage.

Tomlinson et Demirsky Allan (2000) soulignent les dangers inhérents à la prise en compte de la diversité des profils d'apprentissage. Plutôt que de chercher à catégoriser les élèves à l'aide de ces données, elles suggèrent de les exploiter pour élargir l'éventail des possibilités en termes de processus, de chemins d'apprentissage, et ce, autant pour les élèves que pour l'enseignant.

Enfin, Tomlinson et ses collaborateurs (1997) précisent la nécessité de créer un environnement d'apprentissage où élèves et enseignant sont des complices, où ils collaborent dans le respect vers le progrès optimal et la réussite individuelle. Quoique cette dimension n'apparaisse pas dans la carte conceptuelle, les auteurs soutiennent que la classe différenciée doit promouvoir l'accueil de l'autre, la collaboration, l'entraide et le partage des tâches ainsi que la construction des savoirs dans un environnement centré sur les individus qui le composent. Malheureusement, Tomlinson et ses collègues (1997) n'ont pas publié, à notre connaissance, de travaux empiriques sur la mise en œuvre de leur modèle ou encore sur l'évaluation de son efficacité.

1.2 Écrits empiriques sur la description des pratiques différenciées

Gilbert et Asmus (1981) ont développé au début des années 1980 un questionnaire afin de vérifier l'état des pratiques d'intégration auprès des enseignants de musique. Ce questionnaire a été développé en prenant en considération les écrits scientifiques portant sur la mise en place de pratiques différenciées de même que les informations recueillies auprès de spécialistes dans le domaine, soit les enseignants de musique, les musicothérapeutes et les éducateurs spécialisés. Les informations provenaient de différents domaines soit l'éducation musicale de niveau primaire et secondaire, l'éducation spécialisée et la musicothérapie. Au final, les informations recueillies ont pu être classées à l'intérieur de 5 domaines : (a) le programme d'éducation musicale au sein du programme ministériel ; (b) l'enseignement de la musique dans les classes inclusives ; (c) l'usage d'activités musicales dans l'apprentissage d'autres habiletés (l'écriture, les mathématiques, etc.) ; (d) l'usage d'activités musicales dans l'enseignement d'autres sujets académiques et (e) l'organisation de la classe.

Le questionnaire a été administré à 789 enseignants de musique à l'échelle nationale. Les quatre premières sections regroupaient des items relatifs aux techniques, méthodes et informations qui pouvaient être utiles à l'enseignant de musique. Les répondants étaient invités à évaluer chacun des items sur une échelle à 4 points de type

Likert où 1 indiquait que l'item ne serait d'aucune aide alors que 4 indiquait qu'un item serait extrêmement aidant. La section finale examinait les problèmes potentiels liés au contexte d'inclusion. Une échelle à 6 points était utilisée pour divers items où 1 indiquait que l'item en question ne représentait pas un problème et 6 dénotait un problème important. Les items dans le questionnaire incluaient des éléments au regard du temps d'exposition des élèves en difficultés avec l'enseignant de musique.

Les résultats indiquaient déjà à cette époque que la plupart des enseignants de musique étaient régulièrement en interaction avec des élèves présentant des besoins particuliers, spécialement chez les enseignants au primaire. Parmi eux, 97,2% ont rapporté avoir été impliqués à un moment ou à un autre à l'élaboration et à la mise en place du plan d'intervention adapté chez les élèves en difficulté alors que cette même majorité révélait n'avoir que très peu d'expérience dans ce même processus. Les résultats de cette recherche mettaient également en lumière l'écart significatif existant entre les besoins apportés aux élèves en difficulté et les réels besoins au regard des problématiques. Les répondants mentionnaient d'ailleurs le besoin de plus d'informations au sujet des politiques ministérielles et sur la manière dont elles puissent être mises à l'œuvre dans leurs classes. Toujours selon Gilbert et Asmus (1981), les enseignants de musique avaient alors exprimé le besoin d'être mieux informés et outillés afin de mettre en place des pratiques pédagogiques efficaces en contexte d'inclusion scolaire.

Quelques années plus tard, Gfeller, Darrow et Hedden (1990) ont développé un sondage afin de rassembler des informations concernant la mise en place des pratiques pédagogiques différenciées en musique dans les écoles publiques de l'Iowa et du Kansas. Les questions de recherches incluaient : (a) Est-ce qu'il y a eu un changement dans les pratiques d'inclusions depuis les dernières recherches ? (b) Est-ce que le succès perçu de la mise en place de la différenciation pédagogique diffère en fonction de la modalité d'enseignement (classe générale, ensemble de type choral, instrumental) ? (c) Comment les enseignants de musique vivent-ils cette expérience pédagogique ? (d) Quels sont les moyens déjà existants favorisant la différenciation pédagogique au Kansas et dans l'Iowa ?

(e) Existe-t-il un lien perçu entre la mise en place de pédagogie différenciée et l'apprentissage chez les élèves ? et (g) Est-ce que les enseignants de musique perçoivent un type de difficultés spécifiques pour laquelle il est plus difficile de mettre en place des pratiques différenciées ?

Le questionnaire a été élaboré à partir de modèles théoriques et soumis à un jury de trois personnes, soit un enseignant de musique, un orthophoniste et un membre du personnel de l'école. Chacun des items a été révisé et la version finale du questionnaire a été envoyée à un échantillon aléatoire d'enseignants de musique dans le Kansas et l'Iowa (N=350). De ce nombre, 76% d'enseignants du Kansas et 70% de l'Iowa ont répondu au questionnaire. Seuls les questionnaires provenant d'enseignants en contact avec des élèves en difficultés ont été retenus pour analyse.

Les résultats indiquaient à ce moment qu'il n'existait pas de différence entre les différentes modalités d'enseignement de la musique au regard de l'efficacité perçue. La mise en place de pédagogie différenciée dans l'enseignement instrumental semblait être la modalité d'enseignement où la différenciation pédagogique était la plus facilement réalisable. Les résultats indiquaient également que la mise en place de pratiques différenciées était faiblement corrélée avec l'efficacité perçue. Le nombre d'années d'expérience ne semblait pas être un facteur de réussite. De plus, il semblait que les enseignants de musique n'étaient pas suffisamment formés et préparés à l'intégration de pratiques différenciées. Les élèves présentant des difficultés émotionnelles et comportementales apparaissaient comme étant les plus difficiles à intégrer.

Frisque, Niebur et Humphreys (1994) ont interrogé à peu près à la même époque, 107 enseignants de musique afin de déterminer la nature et les moyens d'inclusions utilisés dans les classes de musique de l'Arizona. Cette enquête était basée sur les questions de recherches suivantes : (a) Quelle est la nature et les moyens d'inclusion dans les classes de musique de l'Arizona ? (b) Quelles sont les raisons citées par les enseignants afin que les élèves présentant des besoins particuliers soient intégrés dans les classes régulières ? (c)

Quels sont les objectifs éducationnels que les enseignants de musique espèrent atteindre ? (d) Quels sont les indicateurs utilisés par les enseignants de musique qui permettent de vérifier le succès de l'intégration, incluant la perception personnelle ? et (e) Quelles sont les variables prédictives du succès de l'intégration ?

Les résultats de cette étude indiquent que la majorité des enseignants de musique de l'Arizona (84%) étaient à ce moment, responsables de l'enseignement auprès d'élèves présentant des besoins particuliers. De plus, la majorité des répondants (75%) ont indiqué que l'intégration des élèves en difficulté représentait la seule avenue possible pour leur éducation musicale dans leur école. La majorité des enseignants étant les seuls à pouvoir dispenser une formation musicale à l'ensemble de l'école.

Les résultats suggèrent également que les enseignants de musique considéraient déjà au début des années 90 les habiletés musicales, les intérêts de l'enfant de même que la socialisation comme les raisons premières d'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers dans les classes de musique. De plus, un faible pourcentage de participants (6%) ont ressenti avoir joué un rôle significatif dans le processus d'intégration des élèves présentant des besoins particuliers.

La question des objectifs éducationnels à atteindre demeurerait toutefois nébuleuse. Frisque et ses collaborateurs (1994) mentionnaient à ce sujet que bien que l'intégration soit considérée comme un moyen jugé essentiel dans l'atteinte des objectifs de scolarisation, il n'existait aucune unanimité auprès des enseignants de musique quant à la nature des objectifs poursuivis. La complexité inhérente au processus d'inclusion pourrait expliquer cette zone grise persistante. Il semble également que la réussite de l'intégration variait selon les participants. L'expérience et la confiance des enseignants au regard des moyens mis en place apparaissent comme des variables associées à une intégration réussie. Ce constat pourrait être associé au fait que le succès soit un concept individualisé et que la production de matériel adapté représente un défi notamment à cause de l'hétérogénéité des besoins chez les élèves à risque.

Plus récemment, Salvatore (2011) a mené une étude qualitative afin d'explorer les façons dont les enseignants de musique utilisent les évaluations des apprentissages pour adapter leur pédagogie et rejoindre les besoins des élèves. Pour y arriver, trois questions de recherche ont été formulées : (1) À quel moment et de quelle manière les enseignants évaluent-ils les compétences musicales et comportementales des élèves ? (2) Comment les informations issues des évaluations sont-elles utilisées ? (3) Quel est l'impact des évaluations sur la mise en place de la différenciation pédagogique ?

Trois enseignants de musique du primaire qui ont cumulé un minimum de huit années d'enseignement et reconnus pour avoir régulièrement recours aux évaluations ont été sélectionnés. L'observation s'est déroulée à l'intérieur de la classe sur une période de sept semaines. Chacune des classes regroupait des élèves présentant des difficultés comportementales ou cognitives. En plus des informations issues des observations, la collecte de données comprenait également des entretiens, des journaux de bord de même qu'une analyse de bandes vidéo.

Les résultats, présentés sous forme d'études de cas, révèlent que tous les enseignants ont recours à des méthodes variées d'évaluation, comprenant entre autres des échelles de notation, des listes de type « checklist », des registres d'observation de même que des tests d'aptitude. Deux participants ont utilisé des auto-évaluations et un portfolio comprenant les travaux écrits de chacun des élèves. Bien que certaines évaluations spécifiques aient été utilisées dans le but de vérifier l'atteinte des niveaux ministériels, la plupart ont été réalisées en fonction de fournir des informations qui permettent d'adapter les situations d'apprentissages.

Les participants ont rapporté que le nombre d'élèves, le manque de temps et de soutien de même que l'organisation et la préparation des spectacles de fin d'années représentaient des obstacles majeurs à la mise en place d'évaluations régulières, mais ont néanmoins réussi à maintenir et à intégrer des évaluations dans leur planification.

Bien que les résultats de certaines évaluations aient été directement appliqués à personnaliser l'enseignement en fonction des besoins individuels des élèves, ces dernières ont également permis d'adapter l'organisation de la classe en mettant notamment en place des structures de travail. Aide par les pairs, organisation des groupes de travail de même qu'un soutien par étayage sont quelques exemples d'adaptations des pratiques pédagogiques. De plus, il semble que les enseignants interrogés misent sur la diversification des moyens de présentation des activités en proposant des défis adaptés à la fois au groupe, mais également à chaque élève. En conclusion, les résultats de cette étude démontrent que les enseignants interrogés ont constamment recours à la différenciation pédagogique en mettant en place des activités musicales qui rejoignent les élèves présentant des besoins particuliers.

D'une manière plus large, mais aussi plus près de notre question préliminaire de recherche, l'étude de Gray (2008) avait pour but de décrire les pratiques de différenciation pédagogique et la manière dont les enseignants les utilisent afin de répondre aux besoins des élèves en difficulté dans les classes régulières. Les différentes étapes d'instauration, le niveau d'utilisation de même que la relation entre l'enseignement différencié et la réussite des élèves ont été étudiés. Pour y arriver, 89 enseignants répartis à l'intérieur de quatre commissions scolaires de la région de Los Angeles ont été aléatoirement sélectionnés. Deux outils de collecte ont permis de recueillir l'information : (1) un questionnaire regroupant 35 items concernant les préoccupations des enseignants au regard de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, (2) un entretien regroupant des questions ciblées au regard du niveau d'utilisation de l'enseignement différencié. En plus de ces deux instruments, l'auteur a eu recours aux dossiers scolaires des élèves, permettant ainsi de mettre en lumière la relation entre la différenciation pédagogique et la réussite des élèves.

L'analyse des données quantitatives et qualitatives des quatre écoles indique que les enseignants démontrent un haut niveau de préoccupation face à la différenciation pédagogique notamment au regard de leur compréhension du concept et sur les moyens à mettre en œuvre. Le faible niveau de collaboration entre les acteurs scolaire, combiné au

manque de ressources semble fortement associé à la réticence des enseignants à mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées. De plus, les analyses des données indiquent que le faible recours à ces pratiques pourrait être le résultat du manque de connaissances des enseignants face à celles-ci de même qu'au manque de formation, de support et de ressources. Le fait qu'il ne semble pas exister de relation significative entre les résultats scolaires et la mise en place de différenciation pédagogique semble également constituer un motif suffisant à décourager les enseignants à s'investir dans le processus.

Toujours en regard de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées, mais non de manière spécifique à l'enseignement de la musique, Dolph (2009) a cherché à savoir dans quelle mesure le programme du réseau d'écoles publiques du district de Virginie était cohérent avec la réforme proposée par la *National Association for Gifted Children* en termes d'adaptation du curriculum, de techniques d'enseignement et aussi au niveau de la perception des enseignants au regard de l'efficacité de la mise en place des pratiques pédagogiques différenciées.

Les questions qui ont servi à l'évaluation étaient les suivantes: (1) Dans quelle mesure les recommandations faites par la *National Association for Gifted Children* ont été mises en œuvre dans les écoles publiques de Norfolk (NPS) en termes de curriculum et de pratiques pédagogiques? (2) Existe-t-il des différences dans l'utilisation des pratiques pédagogiques entre les enseignants ressources et les enseignants au régulier? (3) Dans quelle mesure le programme spécial pour les élèves doués s'agence avec le curriculum et les normes ministérielles du programme régulier?

Les données ont été recueillies auprès d'enseignants participant au programme pour élèves doués à l'aide d'un sondage, d'un groupe de discussion (focus groupe) ainsi que d'un entretien avec le responsable du programme. Les enseignants ont également autorapporté leur utilisation de pratiques différenciées de même que leur efficacité d'utilisation à l'aide du *Classroom Observation Scale* (COS-R).

Les résultats indiquent que les pratiques de différenciation pédagogique ne sont pas toujours mises de l'avant chez les enseignants et la planification ne rejoint pas toujours les suggestions proposées par le *National Association for Gifted Children*. De plus, les éléments planifiés ne rejoignent pas toujours les visées ministérielles. Les enseignants sont plus susceptibles d'utiliser une pédagogie différenciée en enseignement de la lecture et des mathématiques que dans l'enseignement des sciences, de l'étude sociale ou de l'écriture. Il semble finalement que les besoins spéciaux des élèves doués ne soient pas toujours pris en considération.

Quelques autres études se sont intéressées aux pratiques pédagogiques différenciées d'enseignants, mais toujours en dehors de l'enseignement de la musique. Parmi celles-ci, les travaux de Bailey et Williams-Black (2008) se sont intéressés à la manière dont les enseignants proposaient des pratiques d'enseignement différencié aux élèves de leur classe afin de répondre à leurs besoins spécifiques d'apprentissage. Selon eux, l'apprentissage deviendrait plus significatif lorsque l'enseignant tient compte du style d'apprentissage de l'élève. En considérant la théorie des intelligences multiples de Garner (2000), les auteurs ont tenté de vérifier si d'une part, les enseignants avaient recours à la différenciation pédagogique dans leur enseignement, et si oui, comment l'implantaient-ils. Pour valider leur hypothèse, les pratiques pédagogiques de 24 enseignants ont été observées. Les résultats démontrent que seulement 3 enseignants ont une compréhension correspondant aux écrits scientifiques du principe de différenciation pédagogique et sur ces mêmes enseignants, seulement 2 affirmaient mettre en place des activités basées sur la différenciation pédagogique notamment au regard des contenus, du processus, mais aucun ne différenciait le produit.

Plus récemment, les travaux de Süleyman et Akinoglu (2014) ont tenté de mettre en lumière la fréquence d'utilisation et la manière dont les enseignants de la région d'Istanbul mettaient en place des pratiques pédagogiques afin de différencier les méthodes et les techniques d'enseignement, mais aussi le matériel, le contenu et les instruments d'évaluation. Un regard a également été posé sur les variables susceptibles d'influencer les

choix. Cette étude est particulièrement intéressante dans la mesure où elle s'inspire des travaux de Tomlinson.

En effet, pour y arriver, 592 enseignants de niveau primaire et secondaire provenant à la fois du secteur privé et public ont été aléatoirement sélectionnés afin de répondre à deux questionnaires. Le premier a permis de recueillir les données sociologiques des enseignants alors que le deuxième a servi à recueillir des informations relatives à la fréquence d'utilisation de même que les méthodes. La forme originale de ce questionnaire a été développée par Moon, Tomlinson et Callahan (1995) et regroupe 21 questions graduées entre 5 et 30 permettant de déterminer les critères de sélection du matériel pédagogique, contenu, méthode et instruments d'évaluation. Des questions comme « À quelle fréquence les pratiques pédagogiques suivantes sont-elles utilisées dans votre classe ? » se retrouvent dans ce questionnaire.

Les résultats de la recherche indiquent que les enseignants ont plus souvent recours à des pratiques pédagogiques spécifiques basées sur les différences individuelles plutôt que l'utilisation de méthodes ou techniques plus globales. L'enquête démontre également que l'organisation des contenus est faite en fonction des intérêts et connaissances personnels des enseignants plutôt qu'en fonction des besoins de l'élève. Les enseignants préfèrent les méthodes d'évaluation classiques plutôt que des moyens basés sur la reconnaissance des différences, en considérant davantage l'effort et la participation plutôt que les résultats.

Parmi les recherches s'étant intéressées aux pratiques de différenciation pédagogique, nous avons retenu cinq études, dont la plupart issues de travaux de maîtrise et de doctorat. Bien que l'objet des situations d'apprentissages diffère du nôtre (soit l'étude des pratiques différenciées en enseignement de l'écriture ou de la lecture), ces études présentent certaines similarités méthodologiques et au regard de la problématique qui méritent une attention particulière. De plus, nous partageons avec ces recherches les aspects contextuel et culturel puisqu'elles ont toutes été réalisées en contexte québécois. Nous présentons donc ces travaux à l'intérieur des prochaines lignes.

Turcotte a conduit en 2009 une étude portant sur les pratiques de différenciation pédagogique en enseignement de la lecture de six enseignants considérés exemplaires du primaire du Québec. Les enseignants ont participé à des entrevues dont les objectifs consistaient essentiellement à décrire leurs pratiques de différenciation pédagogique et à définir le sens qu'ils donnaient à celles-ci. À la suite des entrevues, les résultats ont été croisés, ce qui a permis de faire ressortir trois grandes catégories au regard du sens qu'ils donnaient à leurs pratiques. Les trois grands thèmes sont : 1) le respect de l'unicité de chacun, 2) la responsabilité d'accompagner chacun vers le succès et 3) le développement de l'autonomie. Les résultats indiquent que, selon les enseignants, la présence de ces trois éléments semble nécessaire afin que les élèves puissent construire leurs compétences de lecteur de façon épanouie et que les enseignants construisent des pratiques pédagogiques soutenant l'intégration de tous en lecture. Turcotte (2009) conclut que des recherches futures permettraient d'examiner les valeurs et objectifs qui inspirent les pratiques d'un plus grand nombre d'enseignants et de les relier à des observations en salle de classe en empruntant une méthodologie mixte.

De son côté, Nootens (2010) a réalisé dans le cadre de sa thèse une étude qui vise à rendre compte des pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement, instaurées par des enseignants de classes primaires québécoises, à l'intention d'élèves en difficultés langagières éduqués en contexte d'inclusion et à l'intention de la classe inclusive. Afin de dresser un bilan des pratiques d'adaptation de l'enseignement, des études de cas ont été privilégiées. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens et d'observations en classe dans trois milieux, qui impliquaient chacun une enseignante et son groupe d'élèves. Les données recueillies ont été analysées de manière qualitative et ont conduit à l'interprétation des informations obtenues, en mettant en relief les particularités, ressemblances et nuances ressortant des catégories d'informations extraites du contenu recueilli. Afin de rendre compte des pratiques d'adaptation de l'enseignement instaurées dans chaque cas-milieu, des questions relatives au contexte, à l'organisation de la classe, aux matériels de même qu'aux stratégies d'enseignement et d'évaluation et sur l'effet des adaptations ont été posées.

Parmi les résultats inhérents aux pratiques de différenciation, il ressort que ces pratiques se traduisent entre autres par l'instauration d'une variété de groupements et de modes de fonctionnement, en alternance ou en concomitance, impliquant le soutien adapté aux besoins de l'élève en difficulté, de la part de l'enseignant et de spécialistes en classe (éducateur spécialisé ou orthopédagogue) ; en l'absence de soutien humain accru en classe, par l'instauration d'une formule d'animation en grand groupe en alternance avec de courtes, mais nombreuses périodes de travail individuel, lors desquelles il y a soutien adapté aux besoins de l'élève, de la part de l'enseignant. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, les résultats démontrent que les enseignants mettent en place des pratiques impliquant une évaluation continue des élèves (au moyen de l'observation systématique et d'annotations en cours d'intervention) comme assise à la sélection des adaptations à implanter et que l'évaluation des acquis s'appuie non seulement sur la qualité des productions des élèves, mais aussi sur les traces écrites qui rendent compte à la fois des difficultés rencontrées, des progrès et du soutien apporté dans les tâches.

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Gauthier (2011) a cherché à identifier, décrire et comparer des pratiques d'enseignants en classe de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture. Quarante-sept enseignants ont été approchés afin de répondre à un questionnaire concernant leurs pratiques de différenciation pédagogique. De ce nombre, trente-sept enseignants ont finalement participé à l'étude. Vingt-cinq de ces enseignants accueillaient à ce moment dans leur classe, des élèves présentant un trouble du langage. Les pratiques mises en place dans les classes avec intégration ont été comparées à celles employées dans une classe sans intégration.

Le premier objectif de recherche consistait à décrire les pratiques adaptées utilisées en enseignement de la lecture. Les enseignants devaient répondre s'ils adoptaient les pratiques en question et ces pratiques étaient documentées par une fréquence. Quarante-deux pratiques adaptées ont été classées sous trois catégories : 1) l'adaptation du matériel, 2) l'adaptation des stratégies d'enseignement et 3) l'adaptation de l'environnement. Les résultats indiquent notamment que les enseignants utilisent principalement les pratiques

mises en avant par les chercheurs des domaines didactiques de la lecture et de l'écriture et de l'adaptation scolaire. Les pratiques de différenciation recensées sont dites successives.

Les conclusions de cette recherche mettent en lumière le peu d'ouverture des enseignants à adopter des pratiques innovantes et le fait qu'ils sont peu enclins à adapter leur enseignement aux besoins des élèves. Les pratiques de classe d'enseignants qui intègrent un élève ayant un trouble du langage écrit et ceux n'en intégrant pas ont été comparées. Les résultats indiquent que les pratiques diffèrent très peu d'une classe à l'autre. Seules quatre pratiques distinguent les deux classes et concernent l'utilisation différenciée de deux formes de lecture et de deux pratiques préconisées après la lecture.

Toujours dans la description des pratiques associées à la différenciation pédagogique en enseignement, Paré (2011) a cherché à connaître les pratiques différenciées de l'enseignement utilisées au Québec par les enseignants du primaire pour favoriser l'accès au programme de formation des élèves handicapés ou en difficulté intégrés dans leurs classes. Plus précisément, cette étude doctorale identifie la fréquence d'utilisation des pratiques différenciées de l'enseignement, analyse la compréhension et l'utilisation de ces mêmes pratiques par les enseignants et identifie les facteurs personnels et systémiques en relation avec la fréquence et le type d'utilisation des pratiques différenciées de l'enseignement d'un groupe d'enseignants.

Afin de recenser leurs pratiques, 138 enseignants ont répondu à un questionnaire. De ce nombre, 13 enseignants ont été retenus afin de réaliser une entrevue permettant d'approfondir les réponses préalablement obtenues. Les résultats ont notamment été traités selon la fréquence des pratiques conduites à partir d'une échelle de type Likert et étaient divisés de la sorte : fréquence d'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique, fréquence d'enseignement des stratégies, fréquence d'utilisation des accommodations par les enseignants en situation d'enseignement, fréquence d'utilisation des accommodations par les enseignants en situation d'évaluation et fréquence d'utilisation des pratiques de modification.

Les pratiques significativement fréquentes sont la variété des regroupements d'élèves, la proposition d'une activité en sous-groupe et l'enseignement de diverses stratégies. Ces pratiques ont été classées sous « différenciation pédagogique » et « stratégies d'apprentissage ». Les pratiques fréquentes classées sous la rubrique de l'accommodation sont la lecture des consignes d'un travail à la place d'un élève, accorder plus de temps lors d'un travail et reformuler les consignes d'un travail ou d'un examen. Quant à elle, l'accommodation se traduit fréquemment uniquement par l'enseignement de moins de contenu que ce qui est prévu au programme de formation. Ce sont les pratiques qui relèvent de l'accommodation qui sont significativement peu fréquentes. Deux pratiques qui sont classées sous la rubrique de la « différenciation pédagogique » et relevées comme significativement peu fréquentes sont le fait de laisser l'élève choisir le mode de présentation de ses travaux et de faire travailler les élèves avec des élèves d'autres classes. La première pratique rejoint la différenciation des productions et la seconde, la différenciation des structures (Tomlinson, 2004). Chez Caron (2003, 2008), il s'agit de la diversification et de la différenciation (offre de choix). Cette recherche fait ressortir la forte propension des enseignants à poursuivre un enseignement en groupe-classe malgré l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers.

Autre étude réalisée en contexte québécois et s'intéressant à la description des pratiques différenciées, Saulnier (2012) a cherché à décrire dans le cadre de ses études doctorales, les pratiques d'enseignement de la littératie au premier cycle du primaire en contexte montréalais d'enseignants considérés experts. Trois objectifs de recherche y sont décrits : décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts (N=6); décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves et finalement, étudier les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves (N=100) du premier cycle du primaire en contexte montréalais. Afin de répondre aux objectifs, deux entretiens ont été

menés auprès des enseignants, de même que deux observations en classe, une à l'automne et une au printemps. Pour leur part, les élèves ont été soumis à deux tâches d'écriture à deux reprises durant l'année permettant de mesurer leur progression en cours d'année relativement à leurs connaissances des correspondances phonographiques et de la norme orthographique.

Les résultats ont permis à Saulnier (2012) de recueillir des pratiques très diversifiées et conduites avec une fréquence fort différente d'un enseignant à l'autre. La densité des contenus abordés en classe diffère également beaucoup entre les enseignants. Les résultats indiquent aussi que tous les enseignants différencient leur enseignement, mais de façon variable. Il semble que ce soit la différenciation des processus, des contenus et des structures qui soient les plus aisées à mettre en place en classe. Les mesures d'adaptation sont, pour leur part, rarement mises en avant dans les pratiques de classe, tandis que les mesures d'individualisation n'ont pas été constatées.

À notre connaissance, seuls les travaux de Joseph (2009) se sont intéressés à la manière dont l'intégration de pratiques différenciées en enseignement de la musique pouvait jouer un rôle sur le développement cognitif, social, émotif et moteur. Pour y arriver, l'auteure a observé, décrit et analysé les pratiques pédagogiques d'enseignants évoluant à l'intérieur de classes régulières et spécialisées durant une période de sept mois. En plus des observations, l'auteure a réalisé des entretiens semi-structurés avec les enseignants afin de connaître les perceptions de ceux-ci au regard de leur ouverture à intégrer des pédagogies différenciées. Une analyse des journaux de bord de même que des enregistrements vidéo a permis de compléter les informations. Au total, les résultats au *Iowa Tests of Music Literacy, Level 1* de 48 élèves du primaire, dont 4 d'entre eux présentaient soit un diagnostic d'autisme, de déficit d'attention ou de difficultés d'apprentissage, ont été analysés dans le but de décrire l'évolution des apprentissages. Les échanges avec les équipes d'encadrement de même qu'avec le personnel de direction ont permis de corroborer les perceptions au regard des manifestations comportementales.

Les résultats indiquent que l'intégration de la différenciation pédagogique dans les apprentissages contribue à l'amélioration des performances académiques, spécialement chez les élèves en difficulté, peu importe leur âge. Toutefois, bien que ces derniers semblent profiter davantage de la différenciation pédagogique, l'analyse de variance n'a pas révélé une interaction significative dans le temps en leur faveur.

1.3 Limites des études sur les pratiques d'enseignement différenciées de la musique

Comme nous pouvons le constater, les recherches abordant les pratiques de différenciation pédagogique dans les classes de musique sont limitées et vieillissantes. À part l'étude de Joseph (2009) qui s'est intéressée à l'aspect émotif chez les élèves, aucune étude à notre connaissance ne s'est penchée de manière spécifique sur la mise en place de telles pratiques auprès d'une clientèle présentant une problématique d'anxiété. La recension d'études plus récentes et ayant pour objet de différenciation des disciplines autres que la musique nous a cependant permis de réaliser que peu d'enseignants semblent avoir recours à des pratiques pédagogiques qui répondent aux besoins spécifiques des élèves en difficultés et que le manque de connaissance sur le sujet pourrait constituer un obstacle important pouvant expliquer cette situation. Dans un contexte où l'inclusion scolaire des élèves en difficulté est au centre des priorités du milieu scolaire, l'étude des pratiques pédagogiques différenciées dans les classes de musique pourrait, en plus de mettre en lumière l'état des pratiques actuelles, apporter des connaissances pouvant être utiles dans la formation des futurs enseignants de cette même discipline.

2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les travaux précédents soulignent la pertinence de mieux connaître les pratiques des enseignants dans un contexte d'enseignement différencié, particulièrement pour les élèves à risque. Puisque nous pensons que l'enseignement de la musique est un moyen propice pour intervenir auprès d'enfants anxieux, nous pensons qu'il est tout à fait pertinent d'étudier les pratiques des enseignants de musique afin de vérifier s'ils mettent en place les pratiques nécessaires pour répondre aux besoins de tels enfants. Plus précisément, cette étude a pour objectifs de :

1. Décrire les pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les enseignants de musique à l'égard des élèves présentant une problématique d'anxiété :

- 1.1 Décrire les pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les enseignants de musique au primaire à l'intention du groupe en général de même que celles mises en place spécifiquement pour les élèves présentant des problématiques associées à l'anxiété ;
- 1.2 Décrire les pratiques de consultation et de collaboration des enseignants de musique ;
- 1.3 Identifier les éléments de contexte qui, selon les enseignants de musique, favorisent ou nuisent à l'implantation de pratiques pédagogiques différenciées ;
- 1.4 Identifier des sous-groupes d'enseignants de musique selon leurs pratiques pédagogiques différenciées.

2. Identifier les variables susceptibles de caractériser les différents groupes d'enseignants en fonction de leur degré de mise en œuvre de la différenciation pédagogique :

- 2.1 Comparer les pratiques de consultation et de collaboration des groupes d'enseignants identifiés en 1.4 ;

- 2.2 Comparer les éléments de contexte qui favorisent ou nuisent à l'implantation des pratiques pédagogiques différenciées des groupes d'enseignants ;
- 2.3 Comparer les caractéristiques personnelles des groupes d'enseignants de musique ;
- 2.4 Dresser un profil des enseignants de musique identifiés comme ayant un haut niveau de mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Notre objet de recherche maintenant précisé et appuyé d'un cadre conceptuel définissant la perspective selon laquelle est abordé le problème de recherche, ce troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Les éléments constitutifs du devis de recherche soit les outils et techniques qui ont servi à recueillir les données pour atteindre les objectifs poursuivis y sont présentés. Plus spécifiquement, le chapitre décrit le type et le devis de la recherche, les méthodes et outils de collecte de données, les participants de même que les démarches employées pour l'analyse et l'interprétation de ces données.

1.1 Type et devis de recherche

Le premier objectif de cette recherche s'inscrit dans une approche descriptive puisqu'il s'oriente autour de l'observation de données empiriques. L'objectif ne résidant pas en la validation d'une théorie, elle cherche plutôt à identifier les pratiques et à en comprendre la diversité et les variations. À cet effet, Fortin (2016) mentionne que la recherche descriptive « vise à obtenir des informations précises sur les caractéristiques, les comportements ou les conditions de personnes, de groupes ou de populations de manière à dresser un portrait juste de la situation » (Fortin, 2016, p.208). En somme, au-delà des données descriptives recueillies, notre étude vise à élaborer des hypothèses, voire un système d'hypothèses, aptes à expliquer les données observées.

Certes, les quelques recherches recensées plus haut concernant la différenciation pédagogique ont déjà permis d'entrevoir certaines mesures probablement utilisées au Québec. Ces recherches permettent aussi d'entrevoir nombre de variables individuelles ou de systèmes qui peuvent expliquer l'utilisation de pédagogies différenciées. Cependant, afin de ne pas restreindre cette étude aux seules variables identifiées dans des contextes autres que celui du Québec et de risquer ainsi d'exclure certaines variables propres aux contextes d'ici, soient-ils législatifs, historiques, sociaux ou scientifiques, cette étude n'a pas été

envisagée comme une étude de validation d'hypothèses, quoique, en bout de parcours, de telles validations soient tout à fait possibles.

Enfin, mentionnons que cette recherche comporte également un aspect corrélationnel puisque pour répondre au deuxième objectif, nous explorons la relation entre des variables (Fortin, 2016). Les relations étudiées sont, d'une part, celles entre les pratiques pédagogiques différenciées rapportées et d'autre part, les caractéristiques des enseignants et les variables qui décrivent le contexte d'implantation dans leur milieu scolaire.

1.2 Les méthodes de collecte de données et les outils

À partir du réseau conceptuel issu de notre recension des écrits, nous disposons d'une proposition théorique pour développer des instruments permettant d'obtenir des données sur les pratiques de différenciation pédagogique dans l'enseignement de la musique auprès des élèves anxieux. Afin d'obtenir des données sur la fréquence d'utilisation de ces pratiques auprès d'un grand nombre de sujets en peu de temps et avec un minimum de ressources humaines et matérielles, l'enquête nous est apparue une technique tout indiquée. Cette méthode implique toutefois la construction d'un questionnaire qui nous a permis d'obtenir des données concernant un nombre prédéterminé et limité de pratiques de différenciation pédagogique. Étant donné que le cadre conceptuel est issu d'une recension des écrits, nous n'avons pu le valider à l'aide de données empiriques. D'autres pratiques utilisées par les enseignants peuvent ne pas y figurer, réduisant ainsi la fidélité des données recueillies. De plus, les concepts sous-jacents aux pratiques étudiées étant sommatifs, ce type de questionnaire ne peut prétendre examiner exhaustivement tous les aspects qui y sont reliés. Enfin, il est difficile de formuler des questions précises et justifiées sur des phénomènes émergents et soumis à des variables contextuelles, voire locales, encore peu étudiées. C'est pourquoi nous avons débuté le travail de recherche par la réalisation d'entrevues semi-dirigées. Les sections suivantes décrivent le développement des instruments de collecte utilisés et les choix effectués.

1.2.1 Les entrevues semi-dirigées

L'entrevue, quelle que soit sa forme, consiste en un mode de communication verbale entre deux personnes permettant à son interviewer de recueillir des données au sujet de son répondant (Van der Maren, 2004). Surtout utilisée dans les études exploratoires, elle remplit généralement trois fonctions : examiner des concepts et comprendre le sens d'un phénomène tel qu'il est perçu par les participants ; servir comme principal instrument de mesure et finalement ; servir de complément aux autres méthodes de données (Fortin, 2016). Il existe trois types d'entrevues : libre, structurée et semi-structurée (Van der Maren, 2004).

Dans l'entrevue libre, la formulation et l'ordre des questions ne sont pas déterminés d'avance, mais laissés entièrement à la discrétion de l'interviewer. Comparativement aux autres types d'entrevues, elle permet de recevoir de l'information supplémentaire pertinente et de changer la séquence des questions afin de donner la chance au participant d'explicitier davantage ses réponses. Van der Maren (2004) parle d'un style se rapprochant de la conversation. L'entrevue structurée est celle qui est la plus contraignante et ressemble au questionnaire puisqu'elle consiste à poser des questions préalablement choisies (Dolbec et Clément, 2004). Dans ce type d'entrevue, l'interviewer a le contrôle sur le contenu et le déroulement des échanges ainsi que sur l'analyse et l'interprétation des mesures (Waltz, Strickland et Lenz, 1991). Comme les questions à poser sont fermées, l'entrevue se déroule de la même manière pour tous les répondants. De son côté, l'entrevue semi-structurée est plus souple, car elle donne la possibilité au chercheur d'aller au-delà de la question prévue en faisant préciser les réponses des participants. Cette forme d'entrevue permet également au répondant d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Le but étant de comprendre le point de vue du répondant (Hess, Sénécal et Vallerand, 2000).

Un des avantages principaux de l'entrevue réside dans le contact direct avec l'expérience individuelle des personnes (Laperrière, 2000), spécialement dans les entrevues non dirigées et semi-dirigées. Fortin (2016) ajoute également la grande possibilité d'obtenir

des informations sur des sujets complexes et chargées d'émotion, un taux de réponse élevé et l'obtention de réponses détaillées. Les entrevues sont très souvent liées à une analyse de contenu. Il s'agit de faire surgir un maximum d'éléments d'information et de réflexion qui serviront à une analyse de contenu systématique qui réponde aux exigences d'explicitation, de stabilité et d'intersubjectivité des procédures (Quivy et Van Campendhoudt, 1995).

Pour notre étude, des entrevues semi-structurées d'une durée variant de 60 à plus de 90 minutes ont été réalisées auprès de trois enseignants de musique du primaire, sélectionnés à partir d'un réseau de connaissances et qui travaillent à l'intérieur de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke depuis plusieurs années et auprès de clientèles diversifiées. Ces entrevues ont été privilégiées pour le premier volet de cette recherche, car elles nous ont permis d'une part, de circonscrire les éléments théoriques sous-jacents à la construction de notre questionnaire et d'autre part, d'approfondir notre compréhension du contexte relié à l'intégration scolaire des élèves présentant des problématiques d'anxiété de même que les défis entourant la mise en place de la différenciation pédagogique dans les classes de musique du primaire. Ces entrevues comprennent trois parties.

La première partie s'oriente autour de la description des pratiques associées à la différenciation pédagogique déclarées et comporte des questions telles que : « Qu'est-ce que la différenciation pédagogique pour vous ? », « Pouvez-vous me dire comment vous l'utilisez auprès de vos groupes ? » ou encore « Quels sont les éléments facilitant sa mise en place dans votre enseignement ? ». La deuxième partie de l'entretien s'intéresse pour sa part à la manière dont s'articule la différenciation pédagogique autour des différentes composantes que sont les structures organisationnelles, les contenus des situations d'apprentissage, les productions attendues et les processus d'enseignement-apprentissage. Cette partie regroupe des questions comme : « Parlez-nous de la façon dont vous gérez le temps lors d'une situation d'apprentissage ? », « Avez-vous recours au travail d'équipe à l'intérieur de vos classes et si oui, sur quoi repose vos regroupements ? » ou encore « De

quelle façon vos évaluations prennent-elles en considération les différents niveaux de vos élèves ? »

Finalement, la troisième partie du questionnaire d'entrevue sert à obtenir des informations sur la façon dont les pratiques pédagogiques prennent spécifiquement en considération les problématiques d'anxiété chez les élèves notamment au regard des contenus, processus et productions. Elle contient des questions telles que : « Parlez-moi de la façon dont vous organisez vos présentations pour un élève présentant des manifestations d'anxiété ? », ou encore : « Vous arrive-t-il d'adapter le contenu d'une évaluation pour un élève anxieux et si oui, de quelle manière? ». Vous trouverez en annexe A le canevas qui a été utilisé de même qu'un extrait de verbatims (annexe B).

1.2.2 Le questionnaire d'enquête

Figurant parmi les méthodes de collecte de données les plus utilisées par les chercheurs, le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances et des opinions (Fortin, 2016). De plus, le questionnaire permet une très grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir l'information (Norwood, 2000). Le format de réponse proposé peut prendre plusieurs formes, tels l'alternative (oui-non, vrai-faux), les questions à choix multiples, le choix parmi une liste d'énoncés ordonnés selon un principe (par chronologie) ou le choix d'un niveau sur une échelle de valeurs (Van der Maren, 2004). Il peut également contenir des questions ouvertes. Le questionnaire sert souvent de prémices à une entrevue et est particulièrement utile lorsque le chercheur vise un grand échantillon (Angers, 1992).

Parmi les autres avantages associés au questionnaire, mentionnons la nature impersonnelle ainsi que l'uniformité de la présentation et des directives, ce qui assure la constance d'un questionnaire à l'autre et de ce fait, la fidélité de l'instrument, ce qui rend possibles les comparaisons entre les répondants. L'anonymat des réponses concède

également une plus grande liberté d'expression au regard des opinions. Par contre, l'usage du questionnaire comporte aussi des inconvénients tels que l'impossibilité pour le répondant d'obtenir des éclaircissements au regard de certaines questions et un taux de données manquantes relativement élevé (Fortin, 2016).

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons opté pour le questionnaire en ligne puisque comme le mentionne Fortin (2016), celui-ci constitue un moyen rapide et peu coûteux d'obtenir des données auprès d'un grand nombre de personnes distribuées sur un vaste territoire. Ce questionnaire a été construit tout d'abord en s'inspirant d'une part des questionnaires de Gauthier (2011), Gray (2008), Moon, Tomlinson et Callahan (1995), Paré (2011), Subban et Round (2015) et d'autre part, en considérant les entrevues réalisées avec les trois enseignants.

Le questionnaire validé pour cette étude comprend quatre parties distinctes (annexe C). La première partie du questionnaire concerne les habitudes de consultation et de collaboration de l'enseignant. D'abord, il porte sur les fréquences annuelles de consultation et de collaboration des enseignants avec les différents acteurs du milieu scolaire :

- Titulaire de classe
- Autres collègues enseignants
- Psychoéducateur/Psychologue scolaire
- Orthopédagogue
- Technicien en éducation spécialisée (TES)
- Membres de la direction
- Parents ou tuteurs légaux
- Service de garde
- animateur (trice) à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC)

Ensuite, sur les sujets abordés lors des consultations ou des moments de collaboration avec chacun de ces partenaires :

- Gestion de classe

- Enseignement (pédagogie, didactique)
- Intervention sur les comportements
- Évaluation des apprentissages
- Évaluation des difficultés
- Différenciation pédagogique
- Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision)
- Manifestations d'anxiété
- Autre

Enfin, le bloc de questions se termine par une question à choix multiple sur la perception des enseignants quant au niveau de soutien reçu par les membres de l'équipe-école.

La deuxième partie du questionnaire se consacre à l'identification des pratiques de différenciation pédagogique utilisées lors de l'enseignement de la musique. À l'aide de questions fermées, le répondant est invité à qualifier son degré d'utilisation de la pratique énoncée. Cette forme de questionnement exige du répondant qu'il donne une réponse factuelle. Ces réponses simplifient le codage lors de l'analyse (Amyotte, 2002 ; Fortin, 2016). Pour qualifier la fréquence d'utilisation, une échelle de type Likert à cinq niveaux est employée, et ce, pour l'obtention de résultats pouvant être catégorisés facilement et pour une variabilité stricte et claire des résultats (Kerlinger, 2000). Les répondants ont à choisir entre les fréquences « jamais », « rarement », « quelquefois », « souvent » et « toujours ». Les questions de la deuxième partie se regroupent en 7 sections précises:

- L'organisation des lieux (8 pratiques)
- L'organisation du temps (7 pratiques)
- L'organisation des regroupements (6 pratiques)
- Activités d'apprentissage (8 pratiques)
- Stratégies d'enseignement (10 pratiques)
- Ressources matérielles (8 pratiques)
- Évaluations (11 pratiques)

Cette façon de regrouper les pratiques selon différentes sections trouve appui sur les fondements théoriques de la différenciation pédagogique tel que nous l'avons abordé précédemment et qui s'oriente autour de la différenciation des processus, des contenus, des structures et des évaluations (Anderson et Algozzine, 2007; Tomlinson, 1995, 1999, 2001, 2004; Tomlinson, Callahan, Tomchin, Eiss, Imbeau et Landrum, 1997 ; Tomlinson, Tomchin, Callahan, Adams, Pizzar-Tinnin et Cunningham, 1994). Cette section se termine par une question permettant au répondant d'identifier son niveau de satisfaction générale au regard de ses pratiques de différenciation pédagogique et les raisons associées à ce niveau de satisfaction.

De son côté, la troisième partie du questionnaire concerne l'implantation de la différenciation pédagogique et s'intéresse aux variables contextuelles susceptibles d'influencer sa mise en place par les enseignants dans leur classe de musique. Cette partie regroupe les items suivants :

- Nombre d'élèves par classe
- Gestion de classe
- Disponibilité du matériel pédagogique
- Temps disponible pour la planification
- Temps disponible avec les élèves
- Attente des élèves
- Attente des parents
- Attentes et initiatives de l'école
- Attentes et initiatives des commissions scolaires
- Attentes ministérielles
- Diversité académique des élèves
- Diversité culturelle des élèves
- Support des collègues enseignants
- Support de la direction
- Formation reçue sur la différenciation pédagogique
- Expérience en termes de différenciation
- Supervision disponible
- Documentation disponible sur la différenciation pédagogique

- L’accessibilité à un expert dans le domaine de la différenciation pédagogique en cas de besoin
- Ma tolérance au risque en général
- Bénéfices perçus au regard de mes connaissances personnelles/professionnelles
- L’appréciation de mes élèves face à mes cours
- Préoccupation au sujet du manque de pratiques innovantes au regard des besoins de mes élèves
- Préoccupation à propos de l’effet sur l’apprentissage en général des élèves
- Exemple de collègues enseignants intégrant avec succès des pratiques pédagogiques différenciées dans leur classe

Le répondant qualifie l’influence de chacun des énoncés au moyen d’une échelle de type Likert à 4 niveaux selon que ce dernier « favorise beaucoup », « favorise un peu », « nuit un peu » ou « nuit beaucoup » à la mise en place de la différenciation pédagogique.

Finalement, à l’intérieur de la quatrième partie du questionnaire, des données sont recueillies afin d’obtenir un portrait des caractéristiques globales des répondants et de leur contexte d’enseignement. Les données recueillies concernent :

- Le sexe
- Le nombre d’années d’expérience en enseignement de la musique
- Le nombre d’années total d’expérience en enseignement
- Le niveau d’enseignement (1^{er}, 2^e et 3^e cycle du primaire)
- Le nombre total d’élèves intégrant leur classe
- Niveau de formation complétée
- Diplôme obtenu au terme de leur formation
- Le nombre d’élèves avec un plan d’intervention
- En fonction de quel type d’élève le répondant met en place la différenciation pédagogique
- Leur perception concernant la suffisance de la formation et le niveau de besoin de formation
- La formation continue effectuée sur l’enseignement aux élèves présentant des manifestations d’anxiété
- Leur attitude concernant les nouveautés dans le domaine des pratiques enseignantes

- Le nombre de formations effectuées, le type de formation, le sujet abordé, ainsi que le type de handicap ou de difficulté ciblé dans les moments de formation continue effectuée sur l’enseignement aux élèves à risque
- L’intérêt pour des activités de formation futures selon le type de formation, le sujet abordé, ainsi que le type de handicap ou de difficulté des élèves

1.2.3 Validation du questionnaire

Il existe différentes formes de validité d’un instrument de mesure comme la validité de contenu, la validité liée à un critère et la validité conceptuelle (Fortin, 2016). Comme il n’existe à notre connaissance aucun autre instrument de mesure capable de mesurer les pratiques de différenciation pédagogique auprès des élèves anxieux validé en français, il nous est impossible de tester dans le cadre de notre étude, la validité liée à un critère et la recherche de validité conceptuelle demeure très limitée. Toutefois, plusieurs démarches ont été réalisées afin d’assurer un minimum de validité de contenu.

Comme nous l’avons évoqué précédemment, le choix des items et des échelles de mesure repose d’une part, sur des travaux antérieurs (Gauthier, 2011; Gray, 2008; Moon, Tomlinson et Callahan, 1995; Paré, 2011; Subban, 2015) de même que sur les entrevues semi-structurées décrites précédemment. D’autre part, l’équipe de direction a joué le rôle d’experts en revisant le questionnaire afin de s’assurer de la correspondance des items et des échelles proposées aux concepts étudiés.

Enfin, nous avons procédé à l’hiver 2017, à une pré-expérimentation afin de nous assurer de la cohérence des items à l’intérieur du questionnaire et que ceux-ci correspondent à la réalité des enseignants de musique en milieu scolaire. Un échantillon réduit formé de trois enseignants de musique a répondu au questionnaire de recherche. La sélection des participants satisfait à des préoccupations de proximité et de contact avec les répondants. De fait, les participants à cet échantillonnage sont des enseignants d’un milieu commun et d’une communauté déjà formée d’entraide et de travail. Les trois enseignants (une femme et deux hommes) cumulent plusieurs années d’expérience dans le domaine de

l'enseignement de la musique et œuvrent dans des milieux socioéconomiques différents. De plus, les trois enseignants sont en contact de façon quotidienne avec des élèves présentant des problématiques d'anxiété. Conséquemment, l'échantillon choisi pour la pré-expérimentation est pertinent dans la mesure où il permet une certaine représentativité de la population ciblée, mais à petite échelle. Ces enseignants ont commenté le format, le libellé des questions et tout autre aspect du questionnaire qu'ils jugeaient nécessaire d'améliorer. Le questionnaire a été complété dans le temps prévu soit entre 20 et 30 minutes. Parmi les commentaires, il a été mentionné que le questionnaire proposait plusieurs pistes très intéressantes pour la pratique enseignante. Ces pistes sont pertinentes dans le contexte actuel d'une classe de musique et l'intérêt suscité par le sujet de cette recherche rejoint les préoccupations du monde de l'enseignement, principalement sur les pratiques de différenciation pédagogique.

Différentes propositions ont été recueillies suite à la pré-expérimentation ce qui a conduit à la modification de certains éléments. En ce qui concerne la section portant sur la différenciation pédagogique, certains répondants ont proposé de modifier ou d'ajouter quelques énoncés qui correspondraient mieux au domaine de l'enseignement de la musique. Ainsi, l'énoncé *Je donne du temps à l'élève pour comprendre ce qu'il lit et chercher les réponses* ou encore *J'utilise les résultats aux évaluations pour planifier et adapter les activités d'apprentissage* ont été supprimés. Même chose du côté de la section référant aux évaluations où certains éléments tels que l'usage du portfolio ou le journal de bord ont été enlevés des moyens d'évaluation suggérés puisqu'ils ne correspondaient pas à la réalité des enseignants de musique. D'autres énoncés tels que *Lors d'un concert, je donne une responsabilité hors scène à un élève anxieux* ou encore *Je prévois des générales du concert devant quelques spectateurs* ont été ajoutés au questionnaire.

Du côté de la section relative à l'implantation de la différenciation pédagogique, certains énoncés ont été abandonnés tels que *Les restrictions budgétaires* et *Ma croyance personnelle face à l'éducation* puisque ces éléments ne contribuaient pas de manière significative à la compréhension des variables impliquées dans la mise en place de

pratiques pédagogiques différenciées. De plus, les valeurs associées aux échelles ont été modifiées afin de mieux situer l'importance de chacun des items. Ainsi, les libellés « Favorise », « Affecte moyennement », « Affecte beaucoup » et « Nuit » ont été remplacés par « Favorise beaucoup », « Favorise un peu », « Nuit un peu » et « Nuit beaucoup ». Finalement, certaines questions ont été ajoutées à la quatrième partie du questionnaire afin d'obtenir plus de détails sur le profil des répondants. Ces questions concernent notamment le sexe, le niveau de scolarité, le nombre d'années d'expérience en enseignement de la musique, la formation reçue au regard des problématiques d'anxiété en milieu scolaire, la connaissance générale au sujet des élèves anxieux et le besoin de formation.

La validation de l'instrument exige aussi qu'une étude de fidélité de l'instrument soit abordée. Selon Fortin (2016), la fidélité renvoie à la précision et à la constance des mesures obtenues à l'aide d'un instrument de mesure. En d'autres termes, il s'agit de la capacité de l'instrument à mesurer un même objet de façon constante d'une fois à l'autre (notion de reproductibilité). Le temps requis pour cette collecte de données réalisée en milieu scolaire ne permettait pas de varier les méthodes d'étude de la fidélité de l'instrument. Ainsi, il a été décidé de ne pas procéder à une seconde passation de l'instrument auprès des mêmes répondants pour mesurer la stabilité temporelle (test-retest). Il nous est toutefois possible d'étudier la consistance interne de l'instrument à l'aide d'analyses statistiques. Le tableau 3 rapporte les coefficients alpha de Cronbach (Fortin, 2016).

Tableau 3
Coefficients alpha de Cronbach

| Échelles | Nombre d'items | Coefficients alpha |
|---|----------------|--------------------|
| <u>Catégories différenciation pédagogique</u> | | |
| Organisation des lieux (scmol) ^a | 8 | ,603 |
| Organisation du temps (scmot) | 7 | ,721 |
| Organisation des regroupements (scmor) | 6 | ,682 |
| Activités d'apprentissage (scmaa) | 8 | ,746 |
| Stratégies d'enseignement (scmse) | 10 | ,752 |
| Ressources matérielles (scmrn) | 8 | ,680 |
| Évaluations (smeval) | 11 | ,683 |
| Avoir consulté | 9 | ,836 |
| Être consulté | 9 | ,828 |
| Collaboration | 9 | ,853 |
| Implantation | 25 | ,882 |

^aNoms des échelles utilisés pour la suite de l'analyse des résultats

Comme nous pouvons le constater à l'intérieur du tableau 3, les coefficients alpha sont modérés (de 0,603 à 0,752) pour chacune des catégories de questions sur la différenciation pédagogique, mais suffisants considérant le nombre de questions par catégories, pour considérer ces échelles comme consistantes. De plus, les données détaillées (annexe D) nous indiquent une bonne homogénéité de ces échelles puisque les corrélations item-total varient peu d'un item à l'autre de même que les valeurs des coefficients alpha si l'item est retiré. Les coefficients alpha sont plus élevés pour les échelles constituées à partir des questions sur le fait d'avoir consulté, d'être consulté, de collaborer et pour toutes les questions sur l'implantation ce qui suggère que les scores calculés pour chacune de ces échelles sont assez fidèles. D'ailleurs en ce qui concerne les items relatifs à l'implantation, nous avons procédé par la suite à une analyse en composante principale (ACP) afin de réduire le nombre de variables à analyser. Nous reviendrons sur les résultats de cette analyse à l'intérieur du chapitre suivant.

1.3 Participants

Afin de recueillir les informations nous permettant de décrire les pratiques de différenciation pédagogique des enseignants de musique, un échantillon de convenance a été constitué. Selon Fortin (2016), ce type d'échantillon se caractérise par la sélection des sujets disponibles ou volontaires à participer à la recherche. Afin de discriminer les enseignants de musique du primaire des autres enseignants, une question spécifique a été ajoutée au questionnaire. Les enseignants qui répondaient non à la question : « Est-ce qu'une partie de votre tâche enseignante est consacrée à l'enseignement de la musique en contexte scolaire dans les classes du primaire ? » étaient alors invités à quitter le questionnaire.

Au total, 157 enseignants ont répondu au questionnaire. De ce nombre, 56 ont dû être retirés de la base de données pour réponses incomplètes. Nous avons ainsi retenu 101 participants. Tous rapportent être en contact régulièrement avec des élèves présentant des problématiques liées à l'anxiété ($M = 10,18$) et cumulent en moyenne 17,76 années d'expérience en enseignement ($E.-T. = 9,71$) dont 15,03 en enseignement de la musique ($E.-T. = 9,63$). La grande majorité (98%) d'entre eux ont complété leur formation en enseignement musical alors que 2% d'entre eux étaient en formation lors de la passation du questionnaire. La plupart détiennent une formation universitaire de 1^{er} cycle (72,2%) alors que 24,4% ont une formation de 2^e cycle et 3,3% de 3^e cycle. Le tableau 4 présente les principales caractéristiques de notre échantillon.

Tableau 4
Caractéristiques de l'échantillon

| Variable | N | % | Moyenne (M) | Écart-type (é.t.) |
|--|----|------|----------------|----------------------|
| Hommes | 26 | 28,6 | | |
| Femmes | 65 | 71,4 | | |
| Manquants | 10 | | | |
| Nombre d'années d'expérience en enseignement | | | 17,76 | 9,71 |
| Nombre d'années d'expérience en enseignement de la musique | | | 15,03 | 9,63 |
| <u>Formation</u> | | | | |
| Université 1 ^{er} cycle | 65 | 72,2 | | |
| Université 2 ^e cycle | 22 | 24,4 | | |
| Université 3 ^e cycle | 3 | 3,3 | | |
| Manquants | 11 | | | |

N=101

1.4 Déroulement de la collecte de données

Nous avons dans un premier temps, contacté trois enseignants par courriel afin d'organiser une entrevue visant à recueillir les informations pertinentes pour l'élaboration du questionnaire. Les répondants ont été rencontrés durant les mois de juillet et août 2016. Un enregistrement en format audio numérique avec le consentement explicite des enseignants (annexe E) a été effectué pour faciliter le traitement ultérieur des données. Les entretiens ont une durée variant de 60 à 120 minutes. Les échanges avec les enseignants rencontrés nous ont permis d'approfondir notre compréhension du contexte relié à l'intégration scolaire des élèves présentant des manifestations d'anxiété et des défis entourant la mise en place de la différenciation pédagogique dans les classes de musique au primaire.

Le questionnaire d'enquête présenté à la section 1.2.2 a ensuite été élaboré à l'aide du système de mise en ligne de *Lime Survey* durant le mois d'avril 2017. Une demande d'accès a préalablement été faite à l'administrateur du soutien informatique qui gère la

plate-forme informatique à la faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke. Un code d'accès a permis au chercheur principal d'accéder au logiciel et de mettre en ligne les items du questionnaire. La page d'accueil du site internet contenait une présentation du projet de recherche de même que le nombre de questions et le temps nécessaire pour compléter le questionnaire. Toutes les informations concernant la confidentialité des réponses ont été présentées. De plus, les répondants ont été informés qu'en cliquant sur le lien, ils acceptaient de répondre au questionnaire. Une fois la construction terminée, l'équipe de direction a testé le questionnaire et ensuite une pré-expérimentation a été réalisée telle que mentionnée dans la section précédente.

Une fois la mise en ligne complétée, nous avons consulté le site internet de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). Ce site internet répertorie l'ensemble des commissions scolaires et des écoles primaires et secondaires sur le territoire québécois. À partir des informations disponibles sur ce site, nous avons envoyé au printemps 2017, un courriel expliquant les objectifs de la recherche de même qu'un lien hypertexte donnant accès au questionnaire en ligne à quelque 72 commissions scolaires (annexe F). Ces dernières étaient alors invitées à transférer le courriel à leurs établissements d'enseignement primaire soit un total de 1725 écoles qui à leur tour, ont réacheminé le courriel à leurs enseignants de musique respectifs. Nous avons également fait parvenir notre courriel à différentes associations musicales telles que la Fédération des Associations de Musiciens Éducateurs du Québec (FAMEQ), l'Association des Professeurs de Musique du Québec (APMQ), l'Association des Professeurs d'Éducation Musicale (APÉMU), de même que l'Association des Éducateurs de Musique du Québec (AEMQ) qui regroupent essentiellement des enseignants de musique oeuvrant dans les écoles primaires et secondaires (publiques ou privées) du Québec. Finalement, nous avons également lancé l'invitation à participer à notre étude via un groupe Facebook essentiellement consacré aux enseignants de musique au primaire et qui regroupe 1098 membres. Une relance a été effectuée 2 semaines plus tard. À la fin du mois de juin 2017, les données ont été exportées de *Lime Survey* et compilées dans un fichier SPSS afin d'en faire l'analyse.

1.5 Méthodes d'analyse des données

Comme cette recherche a pour objectif la description des pratiques de différenciation pédagogique employées dans les classes de musique, une analyse descriptive des données a été retenue pour répondre au premier objectif. Toute analyse descriptive se veut un ensemble d'opérations qui servent à regrouper, classer et résumer les données brutes obtenues afin de répondre aux objectifs de recherche (Amyotte, 2002; D'Astous, 1993 ; Fortin, 2016). Les informations ainsi obtenues servent à une description du phénomène et aussi à dégager des constantes applicables à des populations plus grandes. Les fréquences d'utilisation des pratiques ont été regroupées pour l'ensemble des répondants et présentées en figures. Elles ont été classées selon leur utilisation afin de faire ressortir les pratiques les plus utilisées. À l'aide de ces données classifiées, une comparaison a pu alors être établie pour chaque catégorie de pratiques et ensuite entre les catégories de pratique.

Le questionnaire de recherche utilisé présente les pratiques de différenciation pédagogiques selon sept thèmes distincts : l'organisation des lieux, l'organisation du temps, l'organisation des regroupements, les activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, les ressources matérielles et les évaluations. Ainsi, par souci de clarté, l'analyse des résultats suit les séquences des pratiques selon ces thèmes. Le nombre de variables relatives à l'implantation étant élevé (25), une analyse en composante principale (ACP) a été réalisée suite à l'étape descriptive pour réduire le nombre de dimensions selon les étapes proposées par Hair, Black, Babin et Anderson (2010). Les analyses de regroupement des enseignants selon leurs scores moyens sur ces échelles (cluster analysis) ont été réalisées en suivant aussi les étapes proposées par Hair et ses collaborateurs (2010), ce qui nous a également permis de dresser un profil d'enseignants les plus susceptibles de mettre en place la différenciation pédagogique.

En ce qui concerne le second objectif, des analyses de la variance simples (ANOVA) et des tests du khi-deux ont permis de comparer les groupes d'enseignants sur les autres variables du questionnaire. Enfin, une analyse de la variance multivariée

(MANOVA) a complété les analyses du second objectif de manière à identifier les variables qui discriminent le mieux les groupes d'enseignants.

Rappelons que l'analyse des résultats des entrevues semi-dirigées a été réalisée avec l'objectif de conduire à l'élaboration du questionnaire. Les données ont donc été abordées sous un angle de validation des éléments théoriques sous-jacents au concept de différenciation pédagogique appliquée en contexte d'enseignement de la musique plutôt que sur le recueil de données descriptives pouvant bonifier les données recueillies par le questionnaire. Suivant cette logique, les informations relatives aux entrevues ne seront pas présentées à l'intérieur du prochain chapitre.

1.6 Conformité aux normes d'éthique de la recherche

Pour l'ensemble de la démarche de recherche, un certificat d'éthique de l'Université de Sherbrooke a été obtenu. Ce certificat confirme que les procédures utilisées à l'intérieur de l'étude sont conformes à l'éthique en recherche et que la confidentialité des réponses de même que l'anonymat des participants ont été assurés. Vous trouverez en annexe G, une copie du dit certificat.

QUATRIEME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'intérêt toujours grandissant de la communauté scientifique au regard de la différenciation pédagogique a permis des avancées significatives concernant sa compréhension et son implantation auprès d'élèves présentant différentes problématiques. À ce sujet, les ouvrages et les études récentes sur le sujet permettent de dresser un portrait général des pratiques pédagogiques différenciées dans des domaines tels que la lecture et l'écriture. Toutefois, les données empiriques concernant la mise en place de telles pratiques dans les classes de musique auprès des élèves anxieux demeurent à peu près inexistantes. Par notre étude, nous souhaitons donc mettre en lumière les pratiques de différenciation pédagogiques utilisées par les enseignants de musique auprès des élèves anxieux en portant un regard particulier sur les variables qui sous-tendent à leur implantation.

Pour y parvenir, nous proposons deux objectifs complémentaires. Le premier s'oriente autour de la description des pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les enseignants de musique à l'égard des élèves présentant une problématique d'anxiété. De façon plus spécifique, cet objectif vise à décrire les pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les enseignants de musique au primaire à l'intention du groupe en général de même que celles mises en place spécifiquement pour les élèves présentant des problématiques associées à l'anxiété (sous-objectif 1.1), de décrire les pratiques de collaboration et de consultation des enseignants de musique (sous-objectif 1.2), d'identifier les éléments de contexte qui, selon les enseignants de musique, favorisent ou nuisent à l'implantation de pratiques pédagogiques différenciées (sous-objectif 1.3) et d'identifier des sous-groupes d'enseignant de musique selon leurs pratiques pédagogiques différenciées (sous-objectif 1.4).

Pour sa part, le second objectif consiste à identifier les variables susceptibles de caractériser les différents groupes d'enseignants en fonction de leur degré de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Cet objectif se décline également en quatre sous-

objectifs : comparer les pratiques de collaboration et de consultation des groupes d'enseignants identifiés en 1.4 (sous-objectif 2.1), comparer les éléments de contexte qui favorisent ou nuisent à l'implantation des pratiques pédagogiques différenciées des groupes d'enseignants (sous-objectif 2.2), comparer les caractéristiques personnelles des groupes d'enseignants de musique (sous-objectif 2.3) et dresser un profil des enseignants de musique identifiés comme ayant un haut niveau de mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées (sous-objectif 2.4).

Le questionnaire conçu pour cette recherche et utilisé dans le sondage auprès des enseignants de musique nous a fourni des données susceptibles de répondre à ces objectifs. Les résultats des analyses présentées dans ce chapitre portent d'abord sur la description des pratiques pédagogiques qui figurent dans le cadre conceptuel et dans le questionnaire. Les résultats sont présentés successivement selon leur appartenance aux différentes catégories de pratiques de différenciation à savoir : l'organisation des lieux, l'organisation du temps, l'organisation des regroupements, les activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, les ressources matérielles et les évaluations. Suivent les données descriptives relatives à la collaboration et à la consultation, l'analyse en groupements (clusters) des enseignants et les données concernant les variables d'implantation. La seconde section présente de son côté le résultat des analyses visant à comparer les sous-groupes d'enseignants. Elle regroupe d'une part les résultats d'analyses visant à comparer les caractéristiques personnelles des sous-groupes d'enseignants et d'autre part, les résultats de comparaison entre les différentes variables d'implantation de même qu'une analyse du profil des enseignants qui sont apparus comme présentant le plus haut niveau de mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées.

1. MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Tel que nous venons de le préciser, cette première section regroupe les données descriptives qui nous ont permis de répondre à notre premier objectif de recherche.

1.1 Fréquences d'utilisation de la différenciation pédagogique

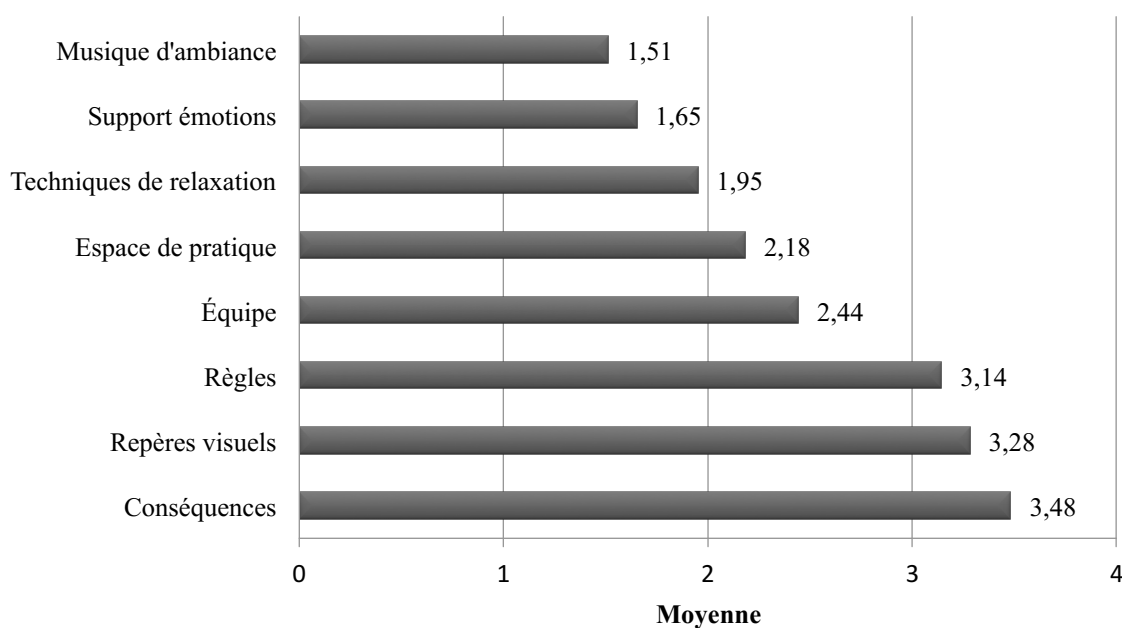
Dans le sondage, les enseignants ont été questionnés sur la fréquence à laquelle ils utilisaient les pratiques de différenciation pédagogique suggérées dans le questionnaire. À chaque question correspondait une pratique ou un exemple de pratique différenciée. Les enseignants devaient répondre selon l'échelle de fréquence suivante : 0= Jamais, 1= Rarement, 2= Quelquefois, 3= Souvent, 4= Toujours. L'association d'une valeur numérique à chacune des échelles nous a aussi permis de calculer la moyenne de fréquence pour chacune de ces pratiques.

1.1.1 Organisation des lieux

La figure 2 présente la répartition des répondants selon la fréquence d'utilisation de chaque pratique de différenciation pédagogique associée à l'organisation des lieux. Trois pratiques sur huit sont utilisées de manière fréquente, c'est-à-dire que les enseignants rapportent y avoir souvent ou même toujours recours. Il s'agit des pratiques : *Les conséquences associées aux comportements indésirables sont clairement définies et connues des élèves* ($M=3,48$, $ÉT= 0,78$) ; *J'affiche dans mon local des repères visuels référant à des éléments musicaux* ($M=3,28$, $ÉT= 1,08$) et *Les règles de la classe et les comportements attendus sont affichés dans mon local* ($M= 3,14$, $ÉT= 1,44$). D'autres part, deux pratiques ont été rapportées comme étant mises en place quelques fois par les enseignants de musique soit : *J'organise le local dans le but de favoriser le travail d'équipe* ($M=2,44$, $ÉT=1,07$) ; *Je prévois des espaces définis pour la pratique instrumentale individuelle ou en petit groupe* ($M=2,18$, $ÉT= 1,18$). Finalement, les deux pratiques les moins utilisées par les enseignants de musique sont : *J'utilise des supports visuels*

permettant à l'élève de nommer ses émotions ($M=1,65$, $ÉT=1,23$) et Je propose une musique d'ambiance lors de l'accueil ou lors d'un travail en silence ($M=1,51$, $ÉT=1,20$). En ce qui concerne plus spécifiquement l'organisation des lieux pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété, les enseignants ont rapporté mettre en place quelquefois la pratique *J'ai recours à certaines techniques de relaxation pour aider les élèves à maîtriser leur stress (balle anti-stress, respiration, visualisation)* ($M=1,95$, $ÉT= 1,11$).

Figure 2
Organisation des lieux

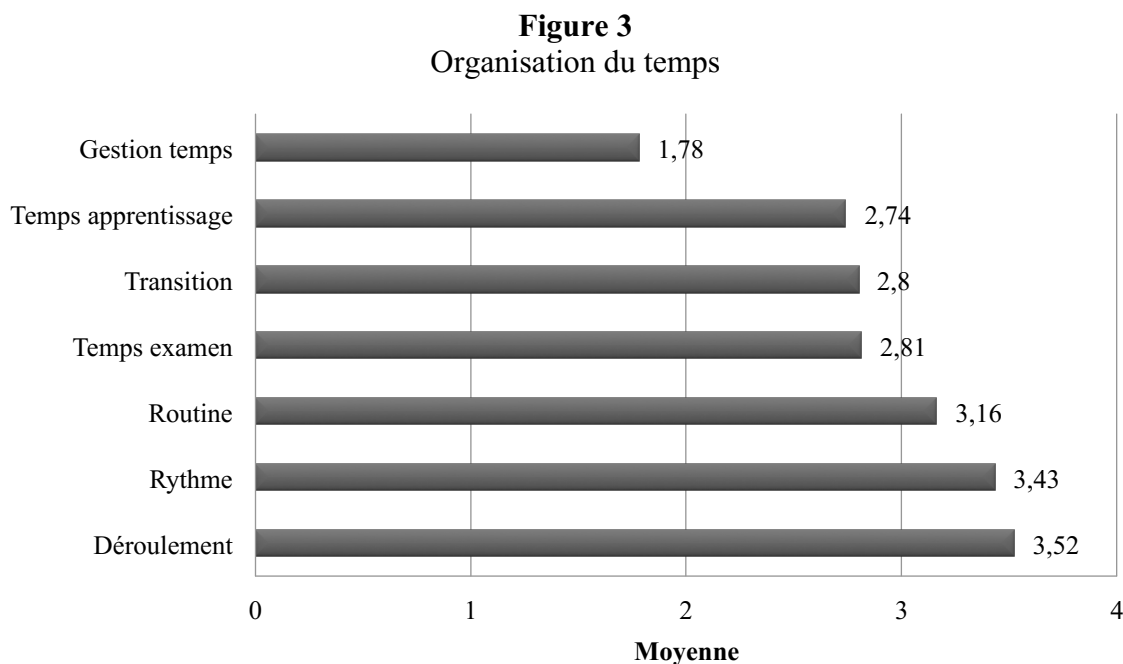


1.1.2 Organisation du temps

Les pratiques de différenciation pédagogique relatives à l'organisation du temps ont été rapportées à l'aide de sept énoncés. Trois d'entre elles s'orientent spécifiquement autour de l'organisation du temps pour les élèves anxieux. Il s'agit des pratiques *J'accorde plus de temps à un élève présentant des manifestations d'anxiété pour réaliser un examen* ($M=2,81$, $ÉT= 0,92$), *J'accorde plus de temps à un élève présentant des manifestations d'anxiété pour compléter une situation d'apprentissage* ($M=2,74$, $ÉT=0,89$) et la pratique

J'enseigne à mes élèves présentant des manifestations d'anxiété une stratégie de gestion du temps ($M=1,78$, $ÉT=1,05$).

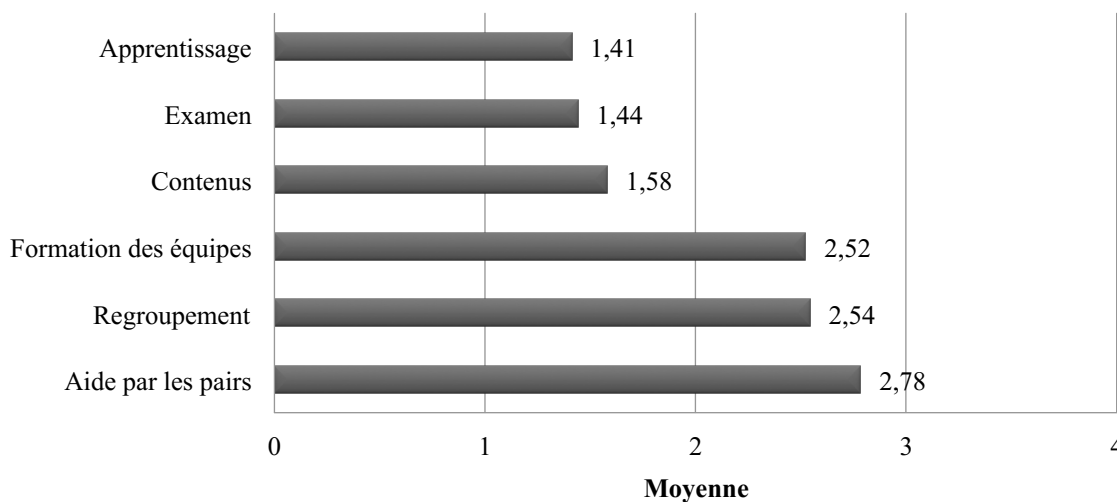
Mentionnons que les deux premières pratiques ont été rapportées comme étant souvent mises en place par les enseignants de musique alors que la troisième semble être plus rarement mise en place. Parmi les autres pratiques, trois ont été rapportées comme étant mises en place de manière presque récurrente à savoir : *Je présente le déroulement des activités en début de période* ($M=3,52$, $ÉT=0,82$), *Je module le rythme de l'activité en fonction du niveau et des besoins des élèves* ($M=3,43$, $ÉT=0,60$) et *J'instaure une routine stable, fixe et durable durant mes cours* ($M=3,16$, $ÉT=0,84$). Les enseignants ont également rapporté mettre en place régulièrement la pratique: *Afin d'assurer une transition efficace entre les activités, j'informe régulièrement les élèves du temps restant* ($M=2,80$, $ÉT=0,83$). La figure 3 présente les moyennes pour chacune des pratiques.



1.1.3 Organisation des regroupements

En ce qui concerne l'organisation des regroupements, six énoncés ont permis de recueillir les fréquences d'utilisation de chacune des pratiques suggérées. Les moyennes présentées à l'intérieur de la figure 4 suggèrent une mise en place moins fréquente de pratiques liées à cette catégorie que celles présentées précédemment. Nonobstant, trois pratiques ont été rapportées comme fréquemment mises en place soit : *J'ai recours à des élèves pour aider les autres élèves* ($M=2,78$, $ÉT=0,78$), *Je permets à mes élèves de se regrouper de façon dynamique et souple en fonction de l'évolution de leurs besoins et de leurs intérêts* ($M=2,54$, $ÉT=0,96$) et *Je prévois la formation des équipes en tenant compte des particularités des élèves* ($M=2,52$, $ÉT= 1,04$). La pratique *Je propose des situations d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur des contenus différents* ($M=1,58$, $ÉT=0,98$) est rarement mise en place. Au sujet des élèves anxieux, les pratiques *Lors d'un examen, je place un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction* ($M=1,44$, $ÉT=1,07$) et *Lors d'une activité d'apprentissage, je place un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction* ($M=1,41$, $ÉT=1,00$) démontrent que peu d'organisation au niveau des regroupements sont mises en place pour ces élèves.

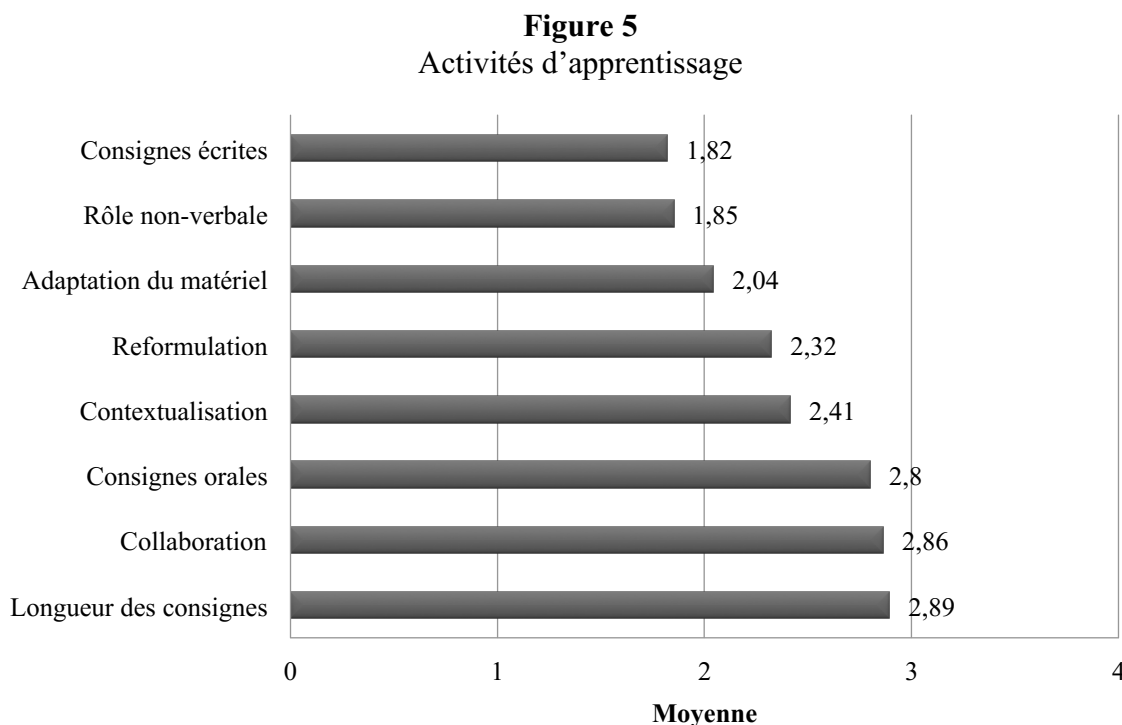
Figure 4
Organisation des regroupements



1.1.4 Activités d'apprentissage

Les fréquences d'utilisation de pratiques pédagogiques différenciées associées aux activités d'apprentissage ont été mesurées à l'aide de huit énoncés. Trois d'entre elles s'intéressent plus spécifiquement aux élèves anxieux à savoir *Je lis à voix haute les consignes d'une activité d'apprentissage à un élève présentant des manifestations d'anxiété* ($M=2,80$, $ÉT=1,11$), *J'adapte le matériel utilisé lors d'activités d'apprentissage pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété* ($M=2,04$, $ÉT=1,05$) et *Je propose un rôle non verbal à l'élève anxieux lors d'une activité ou d'une présentation* ($M=1,85$, $ÉT=1,12$). Ces pratiques ont été rapportées comme quelquefois mises en place par les enseignants. Toujours au regard de la différenciation des activités d'apprentissage mais de manière plus générale, les pratiques suivantes ont été rapportées comme souvent mises en place : *Je varie la longueur des consignes en fonction des besoins des élèves* ($M=2,89$, $ÉT=0,83$), *Je favorise la collaboration dans les activités d'apprentissage* ($M=2,86$, $ÉT=0,88$). Suivent les pratiques *J'utilise une image ou un objet pour amorcer ou pour contextualiser une activité d'apprentissage* ($M=2,41$, $ÉT=0,95$) et *J'invite l'élève à reformuler ou à revoir dans sa tête les consignes relatives à une activité* ($M=2,32$, $ÉT=1,10$). Finalement, la pratique *Je*

permets à un élève d'écrire les consignes données oralement pour une activité ($M=1,82$, $ÉT=1,47$) a été rapportée comme étant quelquefois mise en place par les enseignants de musique. La figure 5 présente les moyennes pour chaque pratique.

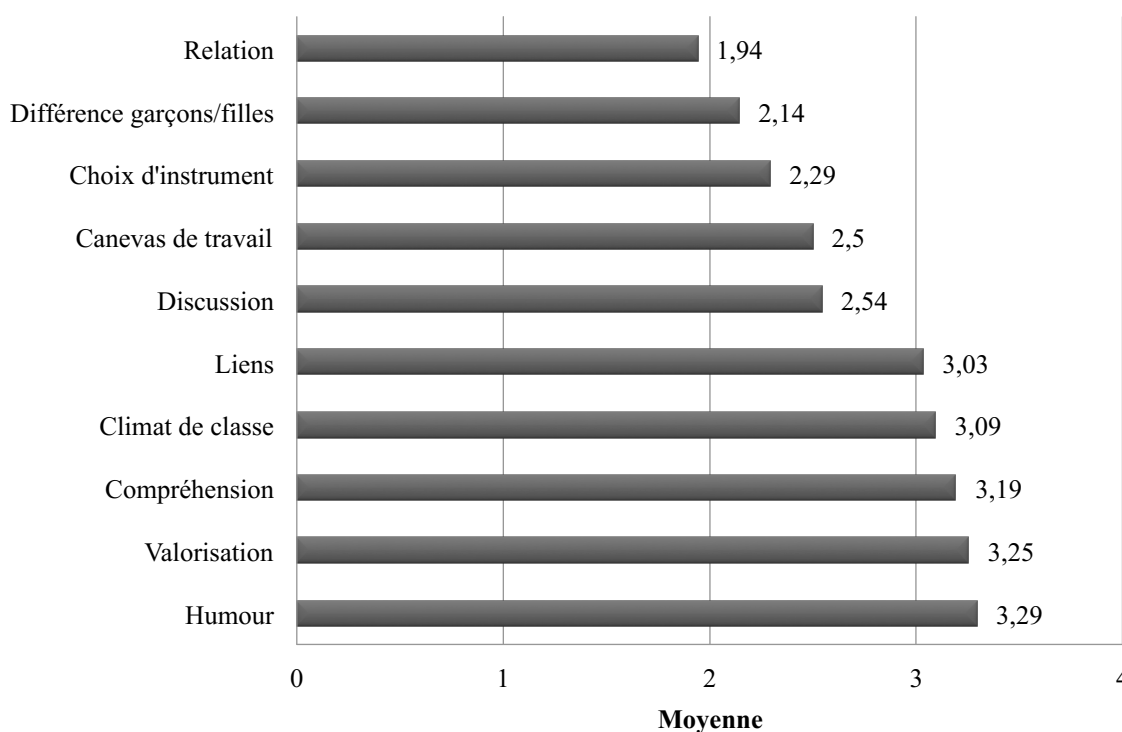


1.1.5 Stratégies d'enseignement

Autre composante inhérente à la différenciation pédagogique, les stratégies d'enseignement mises en place par les enseignants ont été rapportées à l'aide de dix énoncés. La figure 6 présente les moyennes associées à chacune des pratiques. Pour cinq d'entre elles, les enseignants ont rapporté une fréquence d'utilisation quasi constante. Il s'agit des pratiques suivantes : *J'apprécie l'humour et je l'utilise pour favoriser un bon climat de classe* ($M=3,29$, $ÉT= 0,79$), *Je valorise la réussite de l'élève en nommant ses forces* ($M=3,25$, $ÉT=0,60$), *Je questionne fréquemment les élèves afin de vérifier leur compréhension* ($M=3,19$, $ÉT=0,65$), *J'établis un climat de classe qui valorise les différences* ($M=3,09$, $ÉT=0,87$) et *Je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève* ($M=3,03$, $ÉT=0,84$). Les résultats suggèrent également que les pratiques *Je*

prévois à l'intérieur du cours, un moment de discussion et d'échanges en grand groupe avec les élèves ($M=2,54$, $ÉT=1,12$), Je fournis à l'élève un canevas de travail qui inclut les éléments essentiels pour l'aider à structurer son travail ($M=2,50$, $ÉT=0,99$), Je propose à l'élève de choisir son instrument de musique ($M=2,29$, $ÉT=0,94$), Je tiens compte de la différence entre les garçons et les filles ($M=2,14$, $ÉT=1,10$) et J'ai recours à différents moyens pour entrer en relation avec l'élève (agenda, forum, blogue, tableau des nouvelles, etc.) ($M=1,94$, $ÉT=1,12$) sont également quelquefois mises en place par les enseignants.

Figure 6
Stratégies d'enseignement



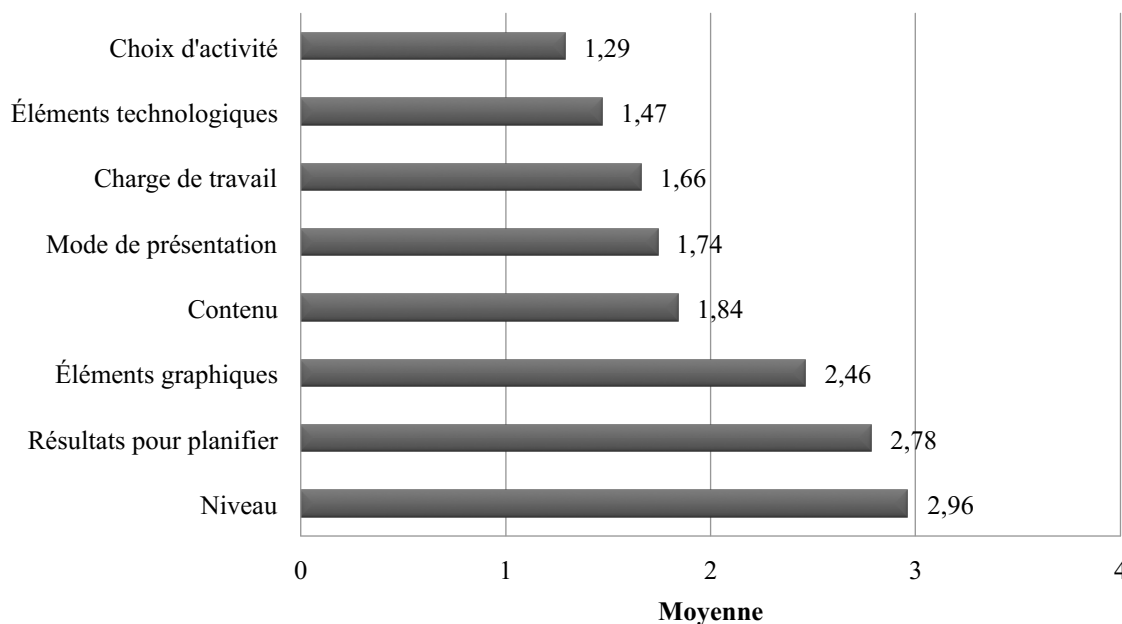
1.1.6 Ressources matérielles

Huit pratiques de différenciation des ressources matérielles, dont trois spécifiques aux élèves anxieux ont été proposées aux enseignants à l'intérieur du questionnaire afin de rapporter leurs fréquences d'utilisation. En ce qui concerne les élèves anxieux, les enseignants ont rapporté mettre quelquefois en place les pratiques suivantes : *Selon les*

besoins, j'enseigne un contenu différent de celui prévu au programme à un élève présentant des manifestations d'anxiété (M=1,84, ÉT=1,00), Je donne moins de travail à un élève présentant des manifestations d'anxiété qu'aux autres élèves (M=1,66, ÉT=0,98) et J'ai recours à des éléments technologiques pour accommoder les élèves présentant des manifestations d'anxiété (ordinateur, iPad, enregistreur, etc.) (M=1,47, ÉT=1,26).

De façon plus générale, les pratiques les plus souvent utilisées en ce qui concerne la différenciation des ressources matérielles sont : *Les activités et le matériel proposés durant une activité sont adaptés en fonction du niveau de l'élève (M=2,96, ÉT=0,91), J'utilise les résultats aux évaluations pour planifier/adapter les activités d'apprentissage (M=2,78, ÉT=0,97) et J'utilise des éléments graphiques ou en couleur pour faciliter la compréhension d'une activité d'apprentissage (M=2,46, ÉT=1,16).* De leur côté, les pratiques *Je propose aux élèves différents modes de présentation pour un travail (exposé, vidéo, maquette) (M=1,74, ÉT=1,18), et Je réserve un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail individuel comportant des choix...)* (M=1,29, ÉT=0,86) semblent des pratiques moins souvent mises en place par les enseignants. Les moyennes de chacune des pratiques sont présentées à l'intérieur de la figure 7.

Figure 7
Ressources matérielles



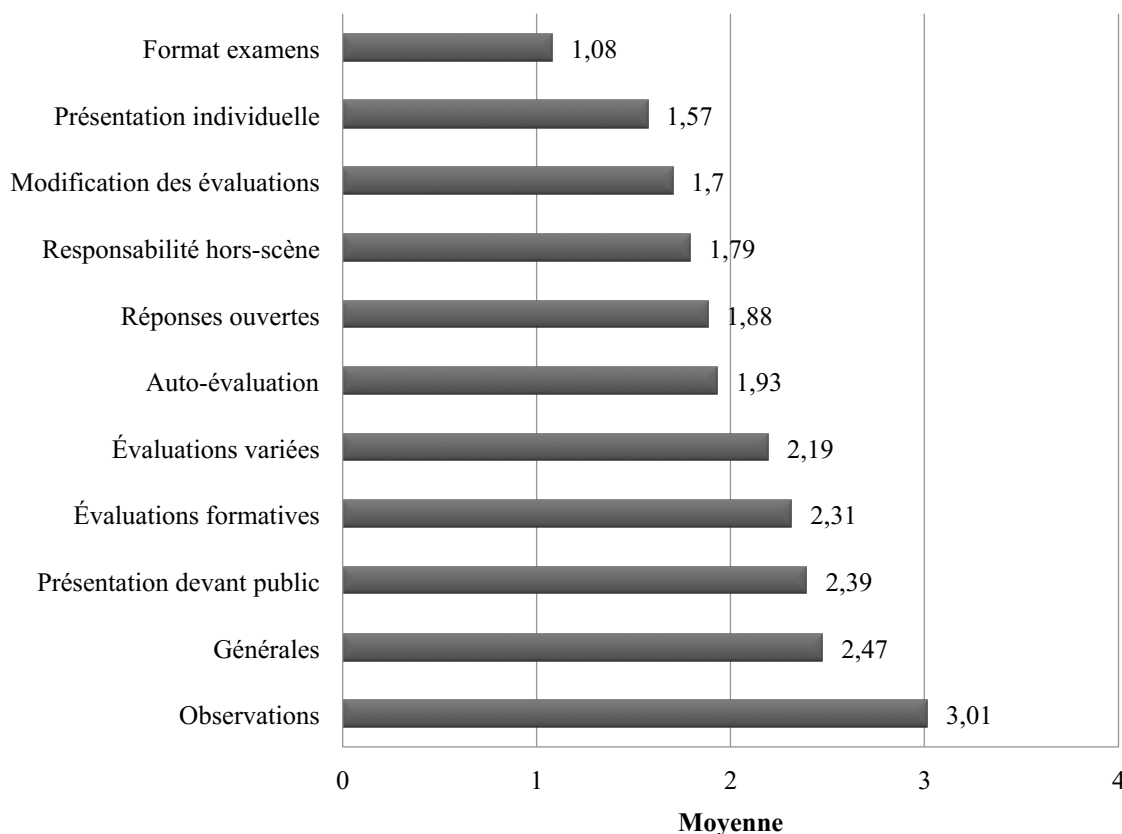
1.1.7 Évaluations

La dernière section du questionnaire s'est intéressée à la différenciation dans les évaluations. Parmi les onze pratiques présentées à la figure 8, quatre s'intéressent spécifiquement aux élèves anxieux. Il s'agit des pratiques : *Lors d'un concert, je donne une responsabilité hors scène à un élève stressé ou anxieux (accessoiriste, technicien de son, etc.)* ($M=1,79$, $ÉT=1,20$), *Les évaluations sont modifiées afin d'accommoder les élèves présentant des manifestations d'anxiété* ($M=1,70$, $ÉT=1,17$) et *Je propose à l'élève anxieux de présenter sa réalisation, seul dans la classe lors de la récréation tout en augmentant le nombre de personnes dans la classe durant l'année* ($M=1,57$, $ÉT=1,16$). Ces pratiques ont toutes été rapportées comme quelquefois mises en place alors que la pratique *Je permets à un élève présentant des manifestations d'anxiété de faire à l'écrit un examen plutôt qu'à l'oral* ($M=1,08$, $ÉT=1,01$) a été rapportée comme rarement mise en place.

En ce qui concerne les autres pratiques associées aux évaluations, *J'évalue au moyen d'observations* ($M=3,01$, $ÉT=0,67$) a été rapportée comme la pratique différenciée la

plus souvent utilisée. Par la suite, les enseignants ont rapporté avoir quelquefois recours aux pratiques suivantes : *Je prévois des générales du concert devant quelques spectateurs* ($M=2,47$, $ÉT=1,09$), *J'invite des intervenants de l'école à assister à des petites présentations en classe (autres classes, direction, concierge, service de garde)* ($M=2,39$, $ÉT=0,96$), *J'ai recours à des évaluations formatives* ($M=2,31$, $ÉT=0,94$), *Je propose aux élèves différents types d'évaluations* ($M=2,19$, $ÉT=0,99$). Finalement, les deux pratiques suivantes sont associées à une mise en place se situant entre rarement et quelquefois : *Les élèves s'autoévaluent* ($M=1,93$, $ÉT=0,90$) et *J'ai recours à des examens impliquant des réponses ouvertes* ($M=1,88$, $ÉT=0,98$),

Figure 8
Évaluations

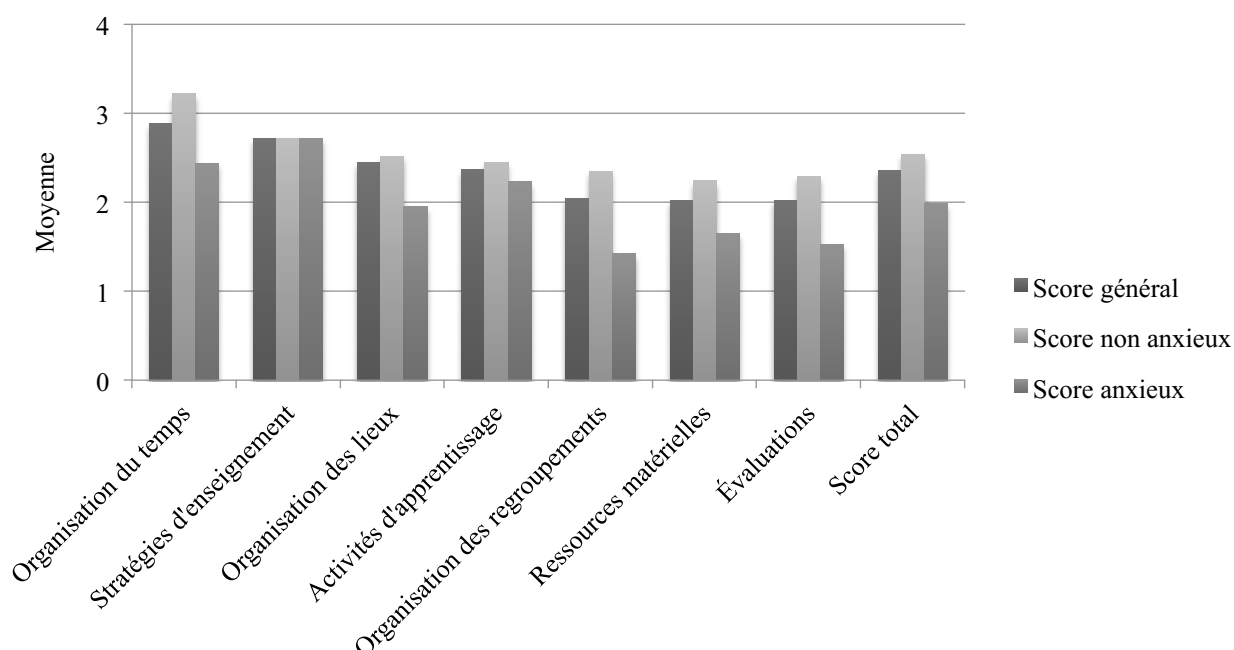


1.1.8 *Score moyen différenciation pédagogique*

À partir des résultats obtenus pour chacune des catégories associées à la différenciation pédagogique présentées précédemment, nous avons calculé le score moyen de chacune de ces catégories afin de vérifier celles qui regroupent les pratiques pédagogiques les plus fréquemment mises en place par les enseignants de musique. À la lumière des informations présentées à l'intérieur de la figure 9, il nous est permis de croire que les pratiques pédagogiques associées à l'organisation du temps sont celles auxquelles les enseignants de musique ont le plus souvent recours ($M=2,89$, $ÉT=0,52$). Les stratégies d'enseignement ($M=2,72$, $ÉT=0,51$) apparaissent également comme des pratiques pédagogiques qui sont souvent mises en place de même que l'organisation des lieux ($M=2,45$, $ÉT=0,59$) et les activités d'apprentissage ($M=2,37$, $ÉT=0,65$). De leur côté, l'organisation des regroupements ($M=2,04$, $ÉT=0,60$), les ressources matérielles ($M=2,02$, $ÉT=0,59$) et les évaluations ($M=2,02$, $ÉT=0,50$) semblent les pratiques les moins susceptibles d'être mises en place dans les classes de musique. Finalement, le score total associé à l'ensemble des pratiques nous indique que pour l'ensemble des répondants, la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées se situe entre quelquefois et souvent ($M=2,36$, $ÉT=0,44$).

Nous avons également calculé les scores moyens associés à la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées en ne conservant que les items s'adressant spécifiquement aux élèves anxieux. Cette discrimination des pratiques nous a permis de vérifier la proportion à laquelle les enseignants mettent en place des pratiques pédagogiques différenciées s'adressant à la classe en général comparativement aux pratiques pédagogiques spécifiques pour les élèves anxieux.

Figure 9
Score moyen différenciation pédagogique



À la lumière des résultats présentés à la figure 9, nous pouvons constater que les fréquences associées à la mise en place de pratiques pédagogiques spécifiques pour les élèves anxieux sont toujours plus faibles que celles associées aux pratiques pédagogiques pour les élèves en général. D'autre part, les tests T pour échantillons appariés présentés au tableau 5 nous indiquent des différences significatives pour toutes les catégories de pratiques à l'exception des stratégies d'enseignement où les items pour les élèves anxieux sont identiques à ceux des autres élèves.

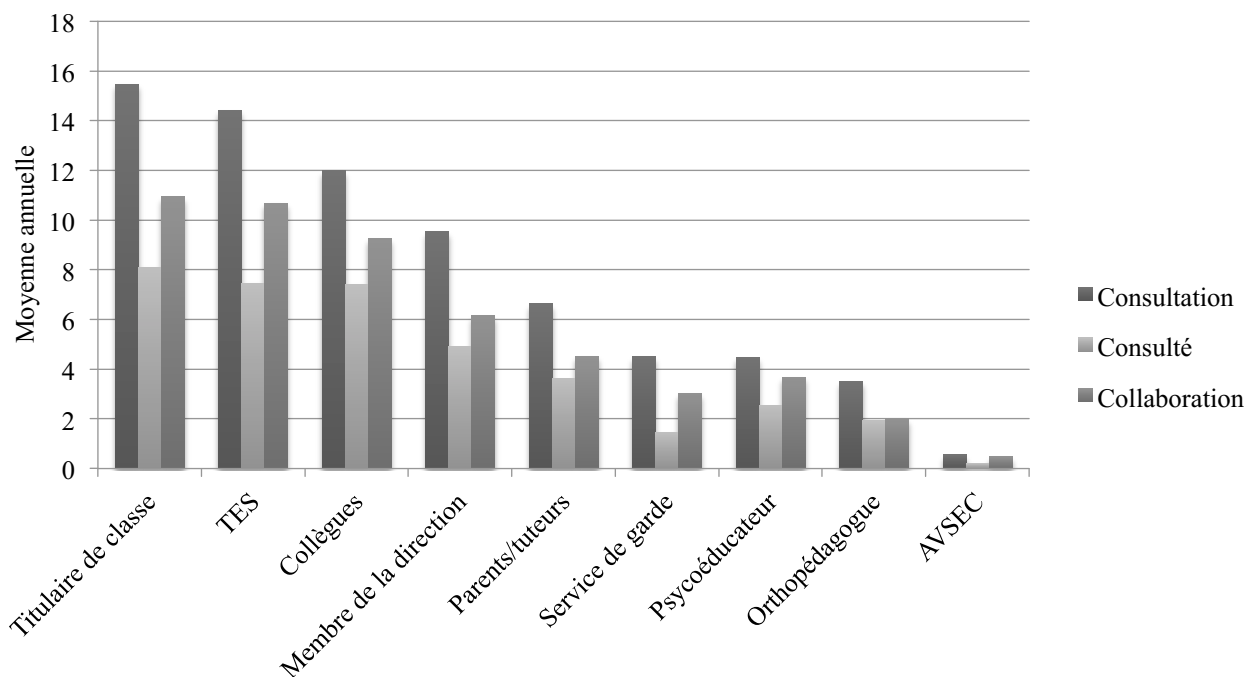
Tableau 5
Test des échantillons appariés

| Variables | T | Sig |
|-----------------------------------|--------|------|
| Organisation des lieux | 5,558 | ,000 |
| Organisation du temps | 10,725 | ,000 |
| Organisation des regroupements | 8,937 | ,000 |
| Activités d'apprentissage | 3,401 | ,001 |
| Stratégies d'enseignement | | |
| Ressources matérielles | 7,767 | ,000 |
| Évaluations | 10,200 | ,000 |
| Score différenciation pédagogique | 13,915 | ,000 |

1.2 Fréquences de consultation et de collaboration

Nous nous sommes également intéressés à l'aspect consultatif et collaboratif des enseignants de musique en milieu scolaire (sous-objectif 1.2). Nous avons donc interrogé les enseignants sur leur fréquence de consultation et de collaboration de même que sur les motifs qui leur sont associés. Dans un premier temps, une échelle à cinq niveaux : Jamais, 1-5, 6-10, 11-20 et 20+ a permis de connaître la fréquence moyenne à laquelle les enseignants consultaient annuellement. La figure 10 nous permet de constater que le titulaire de classe est la personne la plus fréquemment consultée par les enseignants de musique ($M=15,48$, $ÉT=9,37$). Viennent ensuite le technicien(ne) en éducation spécialisée (TES) ($M=14,41$, $ÉT=9,41$), les autres collègues enseignants ($M=12,00$, $ÉT=9,48$) les membres de la direction ($M=9,53$, $ÉT=8,31$) et les parents ou tuteurs légaux ($M=6,63$, $ÉT=6,41$). Finalement, il semble que les membres du service de garde ($M=4,50$, $ÉT=7,06$), le psychoéducateur et/ou le psychologue scolaire ($M=4,49$, $ÉT=6,25$), l'orthopédagogue ($M=3,51$, $ÉT=5,67$) et l'animateur(trice) à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) ($M=0,55$, $ÉT=1,88$) soient les personnes les moins souvent consultées par les enseignants de musique.

Figure 10
Fréquences de consultation/collaboration



La figure 10 présente également les moyennes de fréquences annuelles pour lesquelles les enseignants sont consultés par les différents intervenants scolaires. Les résultats nous indiquent que les titulaires de classe sont ceux qui consultent le plus souvent les enseignants de musique ($M=8,11$, $ÉT=8,15$). Suivent le technicien(ne) en éducation spécialisée (TES) ($M=7,47$, $ÉT=8,16$), les autres collègues enseignants ($M=7,41$, $ÉT=8,40$), les membres de la direction ($M=4,92$, $ÉT=5,74$), les parents ou les tuteurs légaux ($M=3,64$, $ÉT=4,67$), le psychoéducateur/psychologue scolaire ($M=2,53$, $ÉT=4,51$), l'orthopédagogue ($M=1,92$, $ÉT=4,43$). De leurs côtés, les membres du service de garde ($M=1,45$, $ÉT=3,26$) et l'animateur(trice) à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) ($M=0,22$, $ÉT=1,01$) semblent ceux qui consultent le moins l'enseignant de musique.

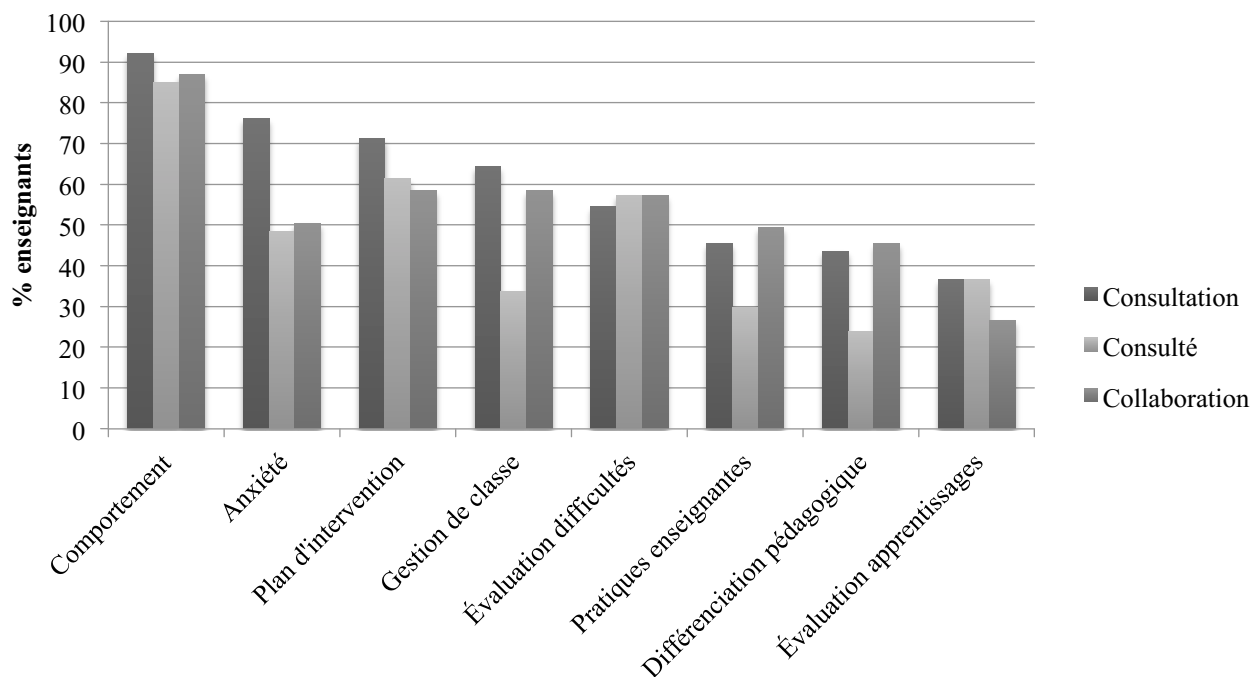
Autre aspect susceptible d'influencer la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées, la fréquence de collaboration entre les divers intervenants du milieu scolaire a été questionnée auprès des participants. Les résultats des analyses (figure 10) démontrent

encore une fois que le titulaire de classe semble être la personne la plus souvent sollicitée pour travailler en collaboration avec l'enseignant de musique ($M=10,94$, $ÉT=9,03$). Viennent ensuite le technicien(ne) en éducation spécialisée(TES) ($M=10,69$, $ÉT=9,70$), les autres collègues enseignants ($M=9,25$, $ÉT=8,96$), les membres de la direction ($M=6,15$, $ÉT= 7,18$), les parents ou les tuteurs légaux ($M=4,52$, $ÉT=6,50$), le psychoéducateur/psychologue scolaire ($M=3,68$, $ÉT=6,46$), le service de garde ($M=3,04$, $ÉT=5,92$), l'orthopédagogue ($M=2,00$, $ÉT= 4,72$) et finalement l'animateur(trice) à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) ($M=0,48$, $ÉT= 2,59$).

En ce qui concerne les motifs associés à la consultation, la figure 11 nous indique que les motifs les plus souvent évoqués lors de la consultation concernent, par ordre décroissant, l'intervention sur les comportements ($M=92,1$, $ÉT=0,27$), les manifestations liées à l'anxiété ($M=76,2$, $ÉT=0,42$), le plan d'intervention ($M=71,3$, $ÉT=0,45$), la gestion de classe ($M=64,4$, $ÉT=0,48$), l'évaluation des difficultés ($M=54,5$, $ÉT=0,50$), les pratiques enseignantes ($M=45,4$, $ÉT=0,50$), la différenciation pédagogique ($M=43,6$, $ÉT=0,49$) et finalement l'évaluation des apprentissages ($M=36,6$, $ÉT= 0,48$).

Parmi les motifs pour lesquels les enseignants sont consultés (figure 11), mentionnons l'intervention sur les comportements ($M=85,1$, $ÉT=0,35$), le plan d'intervention ($M=61,4$, $ÉT=0,48$), l'évaluation des difficultés ($M=57,4$, $ÉT=0,49$), les manifestations liées à l'anxiété ($M=48,5$, $ÉT=0,50$), l'évaluation des apprentissages ($M=36,6$, $ÉT= 0,48$), la gestion de classe ($M=33,7$, $ÉT=0,47$), les pratiques enseignantes ($M=29,7$, $ÉT=0,45$) et finalement la différenciation pédagogique ($M=23,8$, $ÉT=0,42$).

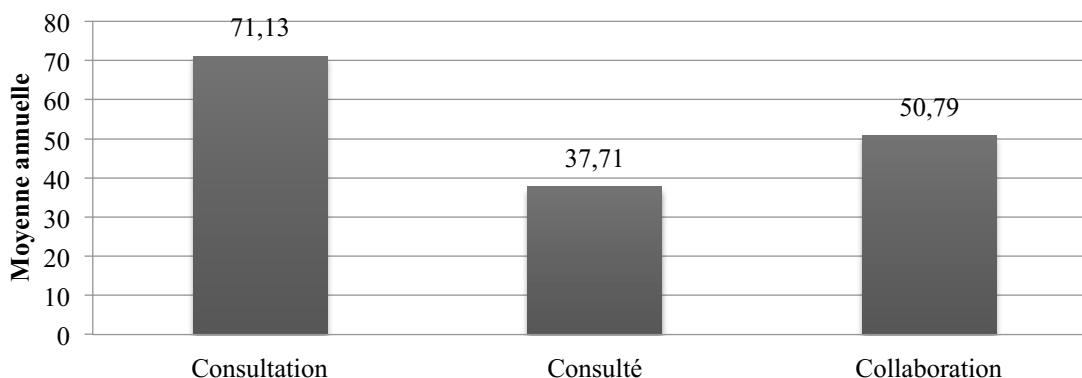
Figure 11
Motifs de consultation/collaboration



Finalement, en ce qui concerne les motifs de collaboration, ils varient quelque peu des motifs de consultation (figure 11). En premier lieu arrivent encore l'intervention sur les comportements ($M=87,1$, $ÉT=0,33$) et le plan d'intervention ($M=58,4$, $ÉT=0,49$). Suivent ensuite la gestion de classe ($M=58,4$, $ÉT=0,49$), l'évaluation des difficultés ($M=57,4$, $ÉT=0,49$), les manifestations liées à l'anxiété ($M=50,5$, $ÉT=0,50$), les pratiques enseignantes ($M=49,5$, $ÉT=0,45$) et la différenciation pédagogique ($M=45,4$, $ÉT=0,42$). Il semble finalement que l'évaluation des apprentissages ($M=26,7$, $ÉT=0,44$) constitue le motif de collaboration le moins fréquent.

L'analyse des scores globaux associés à chacune des composantes (figure 12) nous indique que les enseignants de musique consultent davantage annuellement ($M=71,13$, $ÉT=44,19$) qu'ils sont consultés ($M=37,71$, $ÉT=34,30$) et que ces derniers collaborent en moyenne annuellement environ 50 fois ($M=50,79$, $ÉT=43,45$).

Figure 12
Scores de consultation/collaboration



1.3 Implantation de la différenciation pédagogique

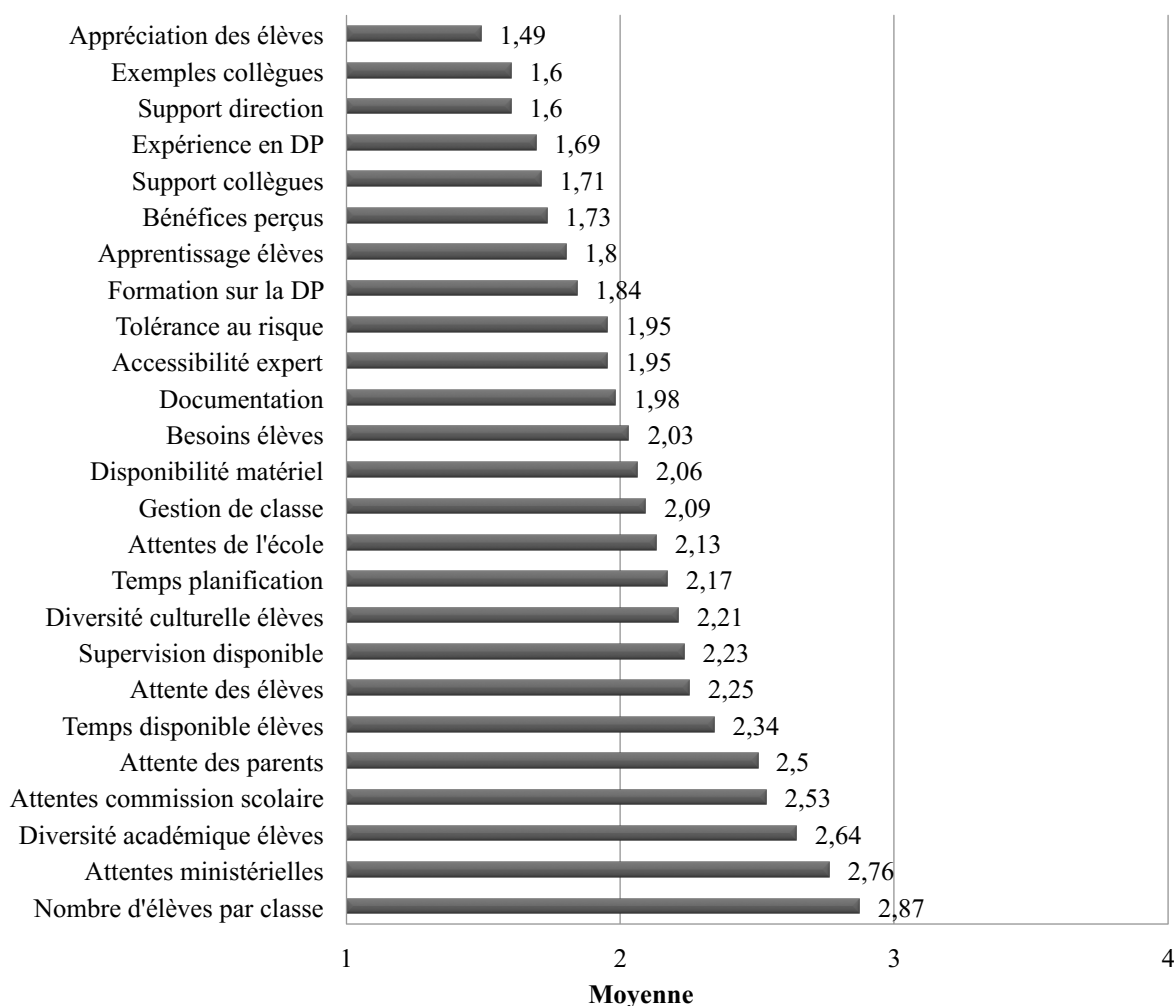
Nous nous sommes également questionné sur l'influence du contexte sur la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées (sous-objectif 1.3). Pour répondre à cette question, 25 items ont été présentés et les enseignants devaient préciser à l'aide d'une échelle Likert à quatre niveaux l'influence de chacun soit : 1= Favorise beaucoup, 2=Favorise un peu, 3= Nuit un peu et 4=Nuit beaucoup.

La figure 13 indique que l'item *L'appréciation de mes élèves face à mes cours* ($M=1,49$, $ÉT=0,57$) semble celui qui favorise les enseignants à planifier et à mettre en place le plus de pratiques pédagogiques différenciées. Parmi les autres items favorisant la mise en place de telles pratiques mentionnons *L'exemple de collègues enseignants intégrant avec succès des stratégies pédagogiques différenciées dans leur classe* ($M=1,60$, $ÉT=0,55$), *Le support de la direction* ($M=1,60$, $ÉT=0,54$), *L'expérience en termes de différenciation pédagogique* ($M=1,69$, $ÉT=0,75$), *Le support des collègues enseignants* ($M=1,71$, $ÉT=0,66$), *Les bénéfices perçus au regard de mes connaissances personnelles/professionnelles* ($M=1,73$, $ÉT=0,64$), *La préoccupation à propos de l'effet sur l'apprentissage en général des élèves* ($M=1,80$, $ÉT=0,71$), *La formation reçue sur la différenciation pédagogique* ($M=1,84$, $ÉT=0,80$), *Ma tolérance au risque en général* ($M=1,95$, $ÉT=0,79$), *L'accessibilité à un expert dans le domaine de la différenciation*

pédagogique en cas de besoin ($M=1,95$, $ÉT=0,90$) et *La documentation disponible sur la différenciation pédagogique* ($M=1,98$, $ÉT=0,63$).

Viennent ensuite les items auxquels les enseignants considèrent comme favorisant un peu la différenciation pédagogique à savoir : *La préoccupation au sujet du manque de pratiques innovantes au regard des besoins de mes élèves* ($M=2,03$, $ÉT=0,70$), *La disponibilité du matériel pédagogique* ($M=2,06$, $ÉT=0,99$), *La gestion de classe* ($M=2,09$, $ÉT=1,08$), *Les attentes et initiatives de l'école* ($M=2,13$, $ÉT=0,68$), *Le temps disponible pour la planification* ($M=2,17$, $ÉT=1,13$), *La diversité culturelle des élèves* ($M=2,21$, $ÉT=0,89$), *La supervision disponible* ($M=2,23$, $ÉT=0,73$), *L'attente des élèves* ($M=2,25$, $ÉT=0,71$), *Le temps disponible avec les élèves* ($M=2,34$, $ÉT=1,22$), *L'attente des parents* ($M=2,50$, $ÉT=0,74$), *Les attentes et initiatives des commissions scolaires* ($M=2,53$, $ÉT=0,80$). Finalement, les items *La diversité académique des élèves* ($M=2,64$, $ÉT=0,97$), *Les attentes ministérielles* ($M=2,76$, $ÉT=0,88$) et le *Le nombre d'élèves par classe* ($M=2,87$, $ÉT=1,14$) semblent être des items qui nuisent un peu à la mise en place de la différenciation pédagogique.

Figure 13
Facteurs d'influences de la mise en place de la différenciation pédagogique



Étant donné le nombre passablement élevé d'items associés à l'implantation, nous avons procédé à des analyses factorielles en composantes principales (ACP) afin de réduire le nombre de variables à analyser et qui nous seront utiles dans l'atteinte de notre deuxième objectif. Cette approche, de type exploratoire, vise à condenser l'information contenue à l'intérieur d'un grand nombre de variables en un ensemble restreint de nouvelles dimensions composites tout en assurant une perte minimale d'informations (Hair et *al.*, 2010). Elle permet donc de faire émerger les construits ou les dimensions sous-jacentes à un ensemble de variables.

Dans le but de conduire correctement les analyses, nous nous sommes basé sur la démarche proposée par Hair et ses collaborateurs (2010) qui suggèrent dans un premier temps de s'assurer qu'il existe un minimum de corrélation entre les variables. À l'intérieur du tableau 6, nous pouvons constater que le déterminant de la matrice de corrélation est relativement faible sans être égal à zéro (0.0000002), ce qui suggère que l'ensemble des variables est au moins légèrement corrélé. D'autre part, l'indice KMO de 0,751 nous indique que les corrélations entre les items sont d'un niveau qui permet d'identifier l'existence d'une certaine structure dans les variables. Enfin, le résultat du test de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < 0.0005$) ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle voulant qu'il s'agisse d'une matrice identité ce qui signifierait que toutes les variables seraient parfaitement indépendantes les unes des autres et donc qu'il n'y aurait pas de structure factorielle sous-jacente dans les données. Bref, ces premières données nous suggèrent de procéder à l'analyse en composante principale.

Tableau 6

| Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) et Test de sphéricité de Bartlett | | |
|---|-------------------------|------------------|
| Déterminant de la matrice de corrélation | Test Kaiser-Meyer-Olkin | Test de Bartlett |
| 0.0000002 | .751 | .000 |

Dans un deuxième temps, nous avons consulté les résultats des analyses de variance totale expliquée afin de déterminer le nombre de composantes à extraire. À la lumière des résultats, nous sommes en mesure de constater que sept composantes ont une valeur propre initiale égale ou supérieure à 1 (annexe H) ce qui signifie que la mise en commun de ces composantes permet d'expliquer 68,97% de la variance totale. Nous avons voulu par la suite, déterminer la combinaison de variables qui est la plus associée à chacune de ces composantes. Afin de maximiser la somme des variances des carrés des saturations dans chacune des colonnes de la matrice des composantes, une rotation orthogonale de type VARIMAX a été réalisée (annexe I). Grâce à cette méthode de rotation, chacune des variables de l'ensemble aura le poids le plus élevé possible sur un facteur et le poids le plus

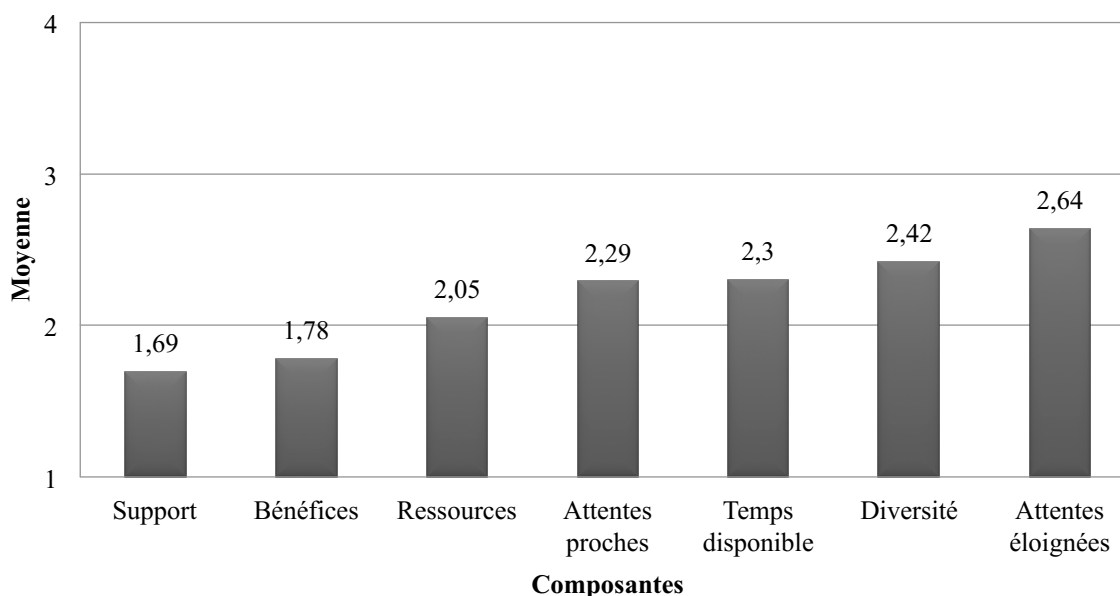
faible possible sur les autres facteurs. Il s'agit donc de maximaliser les corrélations faibles de façon à opérer une discrimination entre les composantes et de parvenir à une explication plus intéressante des relations entre les variables. Le tableau 7 présente un résumé des coefficients pour chacune des variables de même que la composante à laquelle elle est associée.

Tableau 7
Analyses en composantes principales des composantes associées à l'implantation (rotation Varimax)

| <i>Composantes et variables</i> | <i>Coefficients</i> | <i>Variance en %</i> | |
|--|---------------------|----------------------|----------------|
| | | <i>Réelle</i> | <i>Interne</i> |
| Composante 1 : temps disponible | | | |
| 5. Temps disponible avec les élèves | 0,866 | 27,4 | 39,7 |
| 4. Temps disponible pour la planification | 0,806 | | |
| 3. Disponibilité du matériel pédagogique | 0,768 | | |
| 2. Gestion de classe | 0,710 | | |
| 1. Nombre d'élèves par classe | 0,493 | | |
| Composante 2 : bénéfices | | | |
| 21. Bénéfices perçus au regard des connaissances | 0,766 | 10,3 | 14,9 |
| 24. Préoccupation à propos de l'effet sur l'apprentissage des élèves | 0,705 | | |
| 22. Appréciation des élèves face aux cours | 0,637 | | |
| 23. Préoccupation au sujet du manque de pratiques innovantes | 0,539 | | |
| 16. Expérience en termes de différenciation pédagogique | 0,525 | | |
| 20. Tolérance au risque en général | 0,441 | | |
| Composante 3 : attentes proches | | | |
| 7. Attente des parents | 0,838 | 9,41 | 13,6 |
| 8. Attente et initiative de l'école | 0,693 | | |
| 6. Attente des élèves | 0,674 | | |
| Composante 4 : support | | | |
| 13. Support des collègues enseignants | 0,826 | 6,78 | 9,8 |
| 14. Support de la direction | 0,724 | | |
| 15. Formation reçue sur la différenciation pédagogique | 0,542 | | |
| 25. Exemple de collègues intégrant avec succès la DP | 0,422 | | |
| Composante 5 : ressources | | | |
| 18. Documentation disponible sur la différenciation pédagogique | 0,856 | 5,53 | 8,0 |
| 19. Accessibilité à un expert | 0,783 | | |
| 17. Supervision disponible | 0,652 | | |
| Composante 6 : attentes éloignées | | | |
| 9. Attentes et initiatives des commissions scolaires | 0,816 | 5,04 | 7,31 |
| 10. Attentes ministérielles | 0,805 | | |
| Composante 7 : diversité | | | |
| 12. Diversité culturelle des élèves | 0,836 | 4,37 | 6,34 |
| 11. Diversité académique des élèves | 0,817 | | |
| TOTAL | | 68,9 | 100 |

L'analyse des moyennes pour chacune des composantes présentées à l'intérieur de la figure 14 nous permet de constater que les variables associées au support ($M=1,69$, $\acute{E}T=0,47$) et aux bénéfices ($M=1,78$, $\acute{E}T=0,47$) sont celles qui semblent le plus favoriser la mise en place de pratiques éducatives différenciées. Rappelons que les échelles à l'intérieur du questionnaire sont inversées, c'est-à-dire que plus la moyenne est élevée, plus les variables sont susceptibles de nuire à l'implantation. Viennent ensuite les variables associées aux ressources ($M=2,05$, $\acute{E}T=0,64$), celles associées aux attentes proches ($M=2,29$, $\acute{E}T=0,60$) et celles associées au temps disponible ($M=2,30$, $\acute{E}T=0,87$). Finalement, les résultats suggèrent que la diversité ($M=2,42$, $\acute{E}T=0,84$) et les attentes éloignées ($M=2,64$, $\acute{E}T=0,79$) constitueraient des composantes qui pourraient nuire légèrement à la mise en place de ces mêmes pratiques dans les classes de musique.

Figure 14
Moyennes associées aux composantes d'implantation



1.4 Analyse des groupements d'enseignants

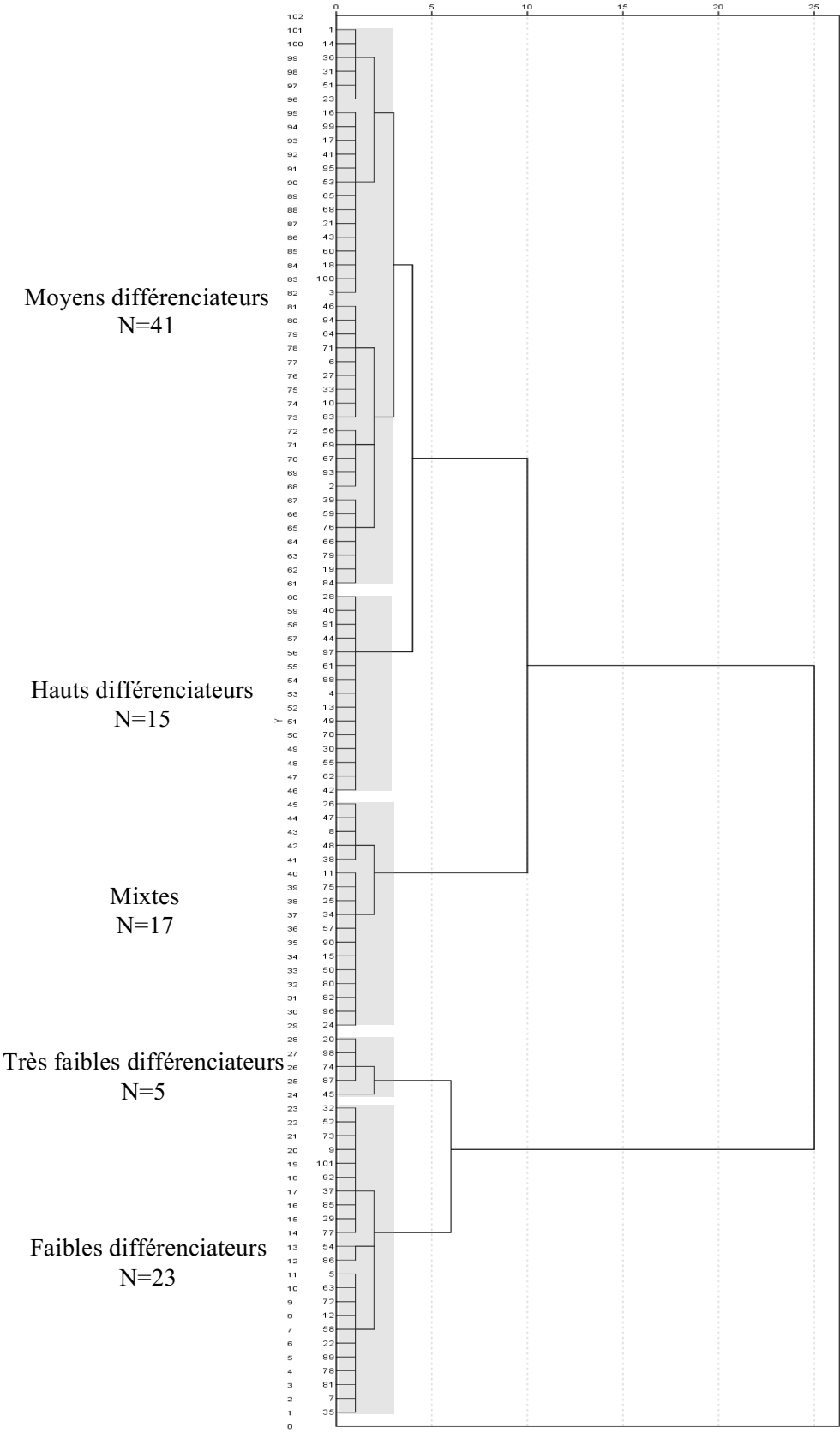
Les résultats des analyses précédentes nous ont permis de remarquer qu'il existe une variabilité relativement importante au regard des fréquences d'utilisation de la différenciation pédagogique de même que sur les motifs de consultation et de collaboration. Alors que certaines pratiques, qu'elles soient pédagogiques, consultatives ou collaboratives présentent des fréquences d'utilisation élevées, d'autres le sont beaucoup moins. Nous nous sommes donc questionné à savoir s'il pouvait exister des profils d'enseignants regroupant des caractéristiques similaires et qui pourraient expliquer les différents degrés de mise en œuvre de la différenciation pédagogique (sous-objectif 1.4). Pour répondre à cette question, nous avons réalisé des analyses de classification hiérarchique (*cluster*). Ce type d'analyse a pour objectif le groupement de données ou d'individus en fonction de leurs caractéristiques. Elle est dite hiérarchique ascendante, car elle part d'une situation où à un extrême tous les individus sont seuls dans une classe chacun, puis sont rassemblés en classes de plus en plus grandes en fonction de leurs similitudes sur les variables analysées (Hair et *al.* 2010). Dans ce cas-ci, l'analyse est réalisée à partir des moyennes obtenues par chaque enseignant sur les sept catégories de pratiques pédagogiques différenciées présentées précédemment (section 1.1).

Une façon d'illustrer les résultats de l'analyse par classification est l'utilisation du dendrogramme. La réalisation du dendrogramme se base sur le calcul des distances entre chaque paire de classes (individus) à partir des données des variables associées à chacune des composantes de la différenciation pédagogique. Par la suite, une fusion est réalisée successivement avec les paires les plus proches. Après chaque fusion, les distances entre toutes les paires sont mises à jour. Le processus se poursuit jusqu'à ce que tous les individus soient groupés en un seul groupe (l'autre extrême des regroupements). La hauteur de la branche indique la distance entre chaque groupe qu'elle relie. Plus la branche est longue, plus les individus présents à l'intérieur des groupes sont susceptibles de présenter des caractéristiques éloignées. À l'inverse, plus la branche est courte, plus les individus présents à l'intérieur des groupes sont susceptibles d'être proches en termes de

caractéristiques. L'objectif étant d'obtenir une homogénéité intragroupe et une hétérogénéité inter-groupe (Hair et *al.*2010).

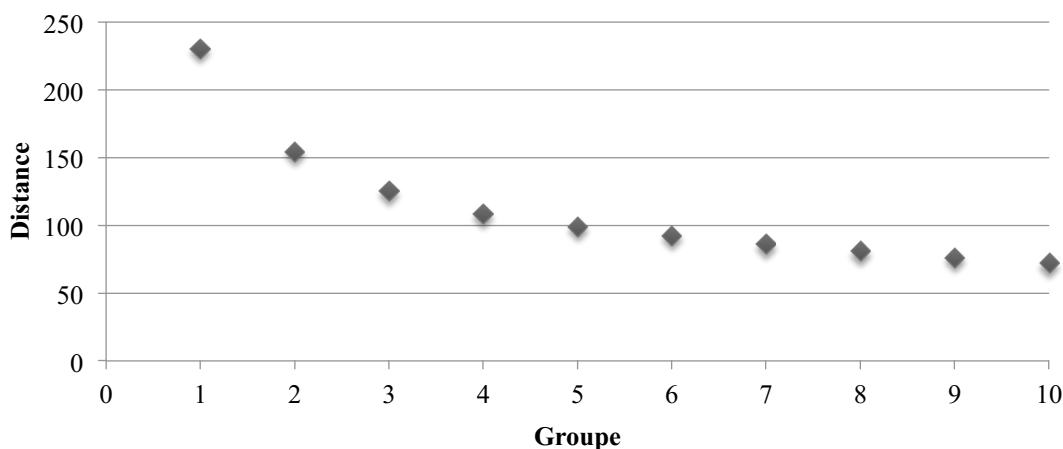
Une fois l'analyse complétée, l'étape suivante consiste à déterminer le nombre de groupes qui sera conservé pour la classification des différents profils des enseignants. L'examen du dendrogramme issu de l'analyse par classification des scores moyens de différenciation pédagogique (figure 15) nous suggère différents groupements possibles. Cinq groupes nous sont apparus comme étant susceptibles de respecter les prémisses de l'analyse par classification soit de rassembler un nombre suffisant d'individus aux caractéristiques similaires tout en nous permettant de nuancer les différences entre les groupes (hauts différenciateurs, moyens différenciateurs, mixtes, faibles différenciateurs, très faibles différenciateurs). Bien que cette première observation soit quelque peu arbitraire, il existe certaines méthodes statistiques qui nous ont permis de valider nos observations.

Figure 15
Dendrogramme de l'analyse par classification



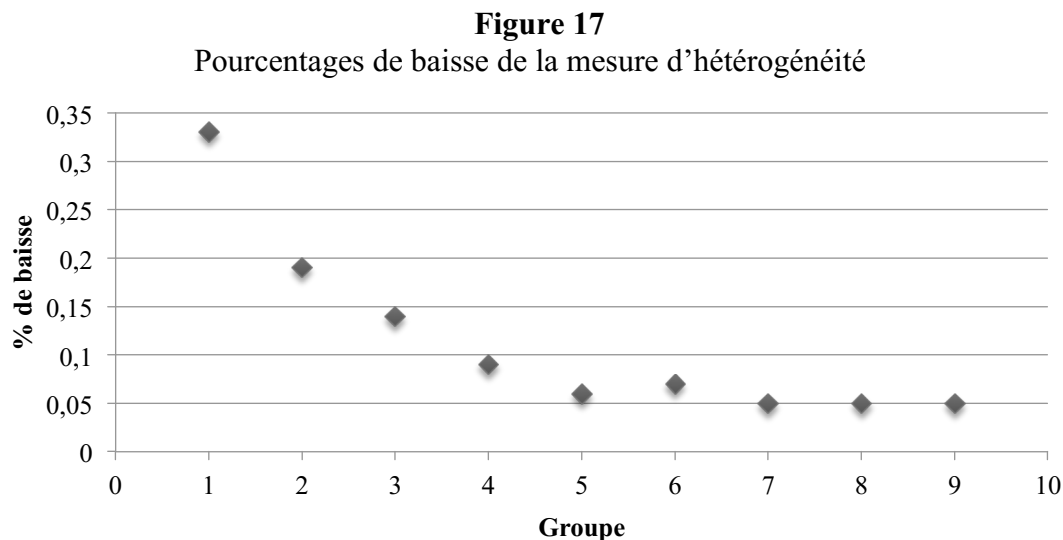
Une des méthodes consiste à regarder le carré de la distance euclidienne entre chacun des groupes. Ces coefficients correspondent à la mesure de changement de l'hétérogénéité entre les individus. Rappelons que l'objectif est de conserver la plus grande homogénéité entre les individus du groupe tout en préservant l'hétérogénéité entre les groupes. L'analyse de la figure 16 nous permet de constater qu'à partir du quatrième groupe, la distance entre les individus tend à se stabiliser, ce qui signifie que les individus se répartissent de façon plus homogène à l'intérieur de quatre groupes, qu'ils le seraient à l'intérieur de trois groupes ou moins.

Figure 16
Mesures d'hétérogénéité entre les groupes



Une autre façon de déterminer le nombre de groupes est de se référer au pourcentage de changement de la mesure d'hétérogénéité. Ce pourcentage est obtenu par la division du coefficient d'agglomération associé au groupe le plus grand (celui qui regroupe tous les individus) par le groupe qui le précède et ainsi de suite pour tous les groupes. Comme nous pouvons le constater à l'intérieur de la figure 17, les pourcentages d'hétérogénéité diminuent de manière significative jusqu'au cinquième groupe, à partir duquel ces mêmes pourcentages semblent se stabiliser. Nous pouvons également remarquer un bond entre le sixième et le septième groupe, ce qui signifie que nous pourrions considérer une structure à 7 groupes, toutefois le nombre d'individus dans une telle structure se verrait diminuer, ce qui pourrait affecter l'hétérogénéité inter-groupe donc

rendre difficiles les comparatifs entre les groupes. Nous avons donc décidé d'explorer une solution à 4 et 5 groupes.



Une fois le nombre de groupes déterminé, nous avons voulu vérifier que les groupes se distinguent les uns des autres de manière significative sur les variables utilisées et confirmer que le groupement des enseignants n'est pas que le fruit du hasard. De plus, ces analyses nous ont permis de qualifier chacun des groupes et de leur attribuer un nom en fonction du profil des moyennes observées.

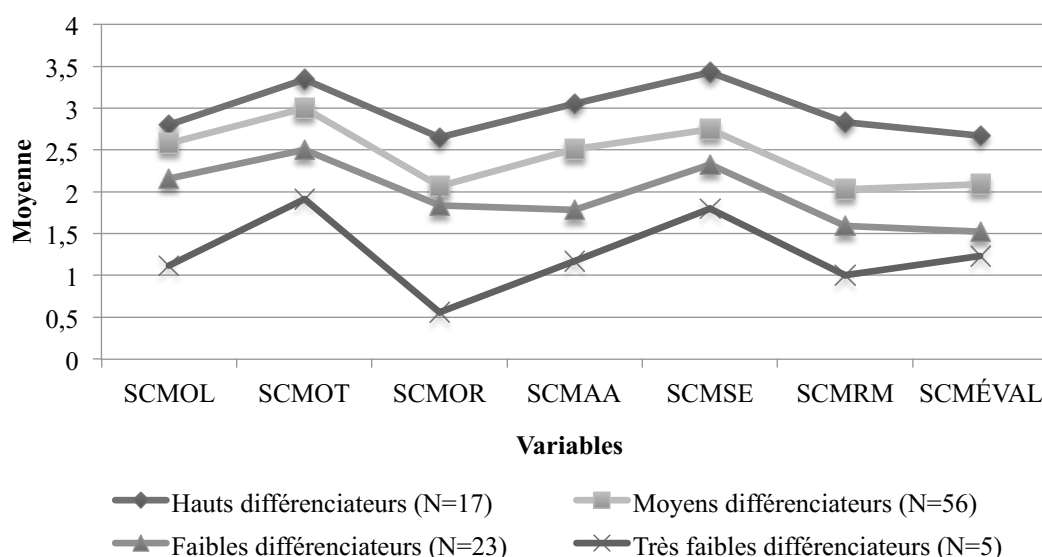
Nous avons donc réalisé des analyses de variance univariée (ANOVA) en comparant les moyennes de chaque groupe sur les variables qui ont servi à calculer les groupements, à savoir les scores moyens des sept catégories de différenciation pédagogique. Les résultats présentés à l'intérieur du tableau 8 suggèrent que pour le modèle à quatre groupes, les valeurs inter-groupes et intragroupes (statistique F) sont significatives pour l'ensemble des variables ($p < 0.05$) ce qui suppose des différences significatives entre les groupes sur chacune des catégories de pratiques différenciées.

Tableau 8
ANOVA modèle à 4 groupes

| Variables | F | Sig |
|--|--------|------|
| Score moyen organisation des lieux (scmol) | 20,433 | ,000 |
| Score moyen organisation du temps (scmot) | 26,035 | ,000 |
| Score moyen organisation des regroupements (scmor) | 31,406 | ,000 |
| Score moyen activités d'apprentissage (scmaa) | 43,211 | ,000 |
| Score moyen stratégies d'enseignement (scmse) | 54,033 | ,000 |
| Score moyen ressources matérielles (scmrn) | 44,174 | ,000 |
| Score moyen évaluations (scmeval) | 54,955 | ,000 |

Les analyses de comparaisons multiples post-hoc (mesures Bonferroni) démontrent qu'en termes d'organisation des lieux, le groupe correspondant aux hauts différenciateurs ($M=2,80$; $ET=0,64$) et celui associé aux moyens différenciateurs ($M=2,58$; $ET=0,41$) présentent une statistique F qui n'est pas significative, ce qui veut dire que les deux groupes ne sont pas différents sur cette variable. Même constat en ce qui concerne l'organisation des regroupements, où il ne semble pas exister de différences significatives entre le groupe moyens différenciateurs ($M=2,07$; $ET=0,43$) et le groupe faibles différenciateurs ($M=1,84$; $ET=0,47$). Finalement, les analyses de comparaisons multiples nous permettent également d'observer une différence non significative entre le groupe très faibles différenciateurs ($M=1,23$; $ET=0,34$) et le groupe faibles différenciateurs ($M=1,52$; $ET=0,20$) sur le score moyen d'évaluation ce qui signifie que les 2 groupes présentent des similitudes sur cette variable. La figure 18 présente les moyennes de chaque groupe sur chacune des variables associées au score moyen de différenciation pédagogique.

Figure 18
Moyennes des variables modèle à 4 groupes



Nous avons procédé aux mêmes analyses de variance, mais cette fois sur le modèle à cinq groupes. Encore une fois, les résultats des analyses de variance (tableau 9) démontrent qu'il existe une différence significative entre les groupes.

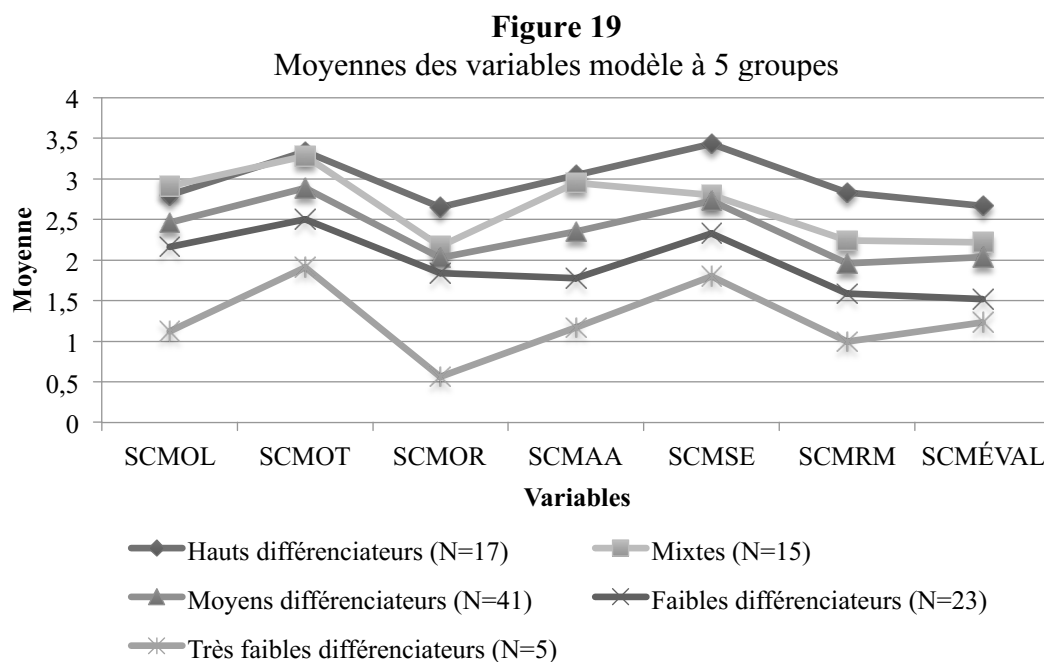
Tableau 9
ANOVA modèle à 5 groupes

| Variables | F | Sig |
|--|--------|------|
| Score moyen organisation des lieux (scmol) | 19,791 | ,000 |
| Score moyen organisation du temps (scmot) | 24,488 | ,000 |
| Score moyen organisation des regroupements (scmor) | 23,870 | ,000 |
| Score moyen activités d'apprentissage (scmaa) | 47,850 | ,000 |
| Score moyen stratégies d'enseignement (scmse) | 40,459 | ,000 |
| Score moyen ressources matérielles (scmr) | 36,207 | ,000 |
| Score moyen évaluations (scmeval) | 43,230 | ,000 |

Les analyses de comparaisons multiples post-hoc (Bonferroni) nous indiquent que le groupe hauts différenciateurs et le groupe mixtes ne se distinguent pas de manière significative à la fois sur les scores d'organisation des lieux ($M=2,80$; $ÉT=0,64$) ($M=2,91$; $ÉT=0,26$), d'organisation du temps ($M=3,34$; $ÉT=0,26$) ($M=3,28$; $ÉT=0,35$) et d'activités

d'apprentissage ($M=3,05$; $ÉT=0,41$) ($M=2,95$; $ÉT=0,32$). Le groupe mixtes présente également des différences non significatives avec le groupe moyens différenciateurs à la fois sur le score d'organisation des regroupements ($M=2,17$; $ÉT=0,26$) ($M=2,03$; $ÉT=0,48$), des stratégies d'enseignement ($M=2,80$; $ÉT=0,28$) ($M=2,73$; $ÉT=0,34$), des ressources matérielles ($M=2,24$; $ÉT=0,32$) ($M=1,96$; $ÉT=0,37$) de même que sur le score moyen d'évaluations ($M=2,22$; $ÉT=0,23$) ($M=2,04$; $ÉT=0,38$).

Les résultats des analyses nous permettent également de constater que le groupe hauts différenciateurs ($M=2,80$; $ÉT=0,64$) et le groupe faibles différenciateurs ($M=2,16$; $ÉT=0,45$) ne se distinguent pas de façon significative avec le groupe moyens différenciateurs ($M=2,46$; $ÉT=0,39$) sur le score d'organisation des lieux. En ce qui concerne le score moyen d'organisation des regroupements, deux groupes présentent des différences non significatives soit le groupe faibles différenciateurs ($M=1,84$; $ÉT=0,47$) avec le groupe moyens différenciateurs ($M=2,03$; $ÉT=0,48$) et le groupe mixtes ($M=2,17$; $ÉT=0,26$) avec le groupe faibles différenciateurs ($M=1,84$; $ÉT=0,47$). Finalement, le groupe faibles différenciateurs ($M=1,52$; $ÉT=0,20$) et le groupe très faibles différenciateurs ($M=1,23$; $ÉT=0,34$) présentent des différences non significatives sur le score moyen associé aux évaluations. La figure 19 présente les moyennes de chaque groupe sur chacune des variables associées au score moyen de différenciation pédagogique.



Les analyses précédentes et cette dernière figure suggèrent que la solution à cinq groupes est intéressante pour distinguer les enseignants et illustre la dénomination que nous avons mise de l'avant. Nous avons ainsi nommé le premier groupe « hauts différenciateurs » (n=15), puisque ce groupe se caractérise par les moyennes les plus élevées sur les sept catégories. Le second groupe « mixtes » (n=17) se caractérise par des moyennes similaires au groupe des hauts différenciateurs sur les scores moyens organisation des lieux (scmol), organisation du temps (scmot) et activités d'apprentissage (scmaa), mais aussi par des moyennes similaires au groupe des « moyens différenciateurs » (n=41) sur les catégories organisation des regroupements (scmor), des stratégies d'enseignement (scmse), des ressources matérielles (scmr) de même que sur le score moyen d'évaluations (scméval). Enfin, les courbes plus basses sur le graphique illustrent les noms donnés aux deux autres groupes soit les « faibles différenciateurs » (n=23) et les « très faibles différenciateurs » (n=5).

L'existence de ces groupes d'enseignants confirmée, il nous est maintenant possible de chercher à comprendre ce qui les distingue et ainsi répondre à notre deuxième objectif de recherche. C'est ce que nous explorerons à l'intérieur de la section suivante.

2. CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTS GROUPES

Dans l'optique de mettre en lumière les variables caractérisant chacun des groupes comme le stipule le second objectif de notre thèse, nous avons comparé les groupes obtenus précédemment sur les variables les plus susceptibles d'influencer la mise en place de la différenciation pédagogique soit les scores de consultation et de collaboration, les scores d'implantation, de soutien et de satisfaction de même que certaines variables sociodémographiques telles que le sexe, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le niveau de formation et le nombre d'élèves par classe. Afin de vérifier dans quelle mesure ces variables caractérisaient les différents groupes, nous avons eu recours encore une fois aux analyses de variance univariée (ANOVA) de même qu'au test de comparaison des données Khi-2. À l'instar des analyses de variance, ce test non paramétrique nous a permis d'examiner la nature de la relation entre des variables catégorielles et de vérifier l'indépendance de chacune d'elles. En d'autres termes, le test Khi-2 nous a permis de tester l'hypothèse nulle soit l'absence de relation entre les variables.

L'hypothèse de départ est basée sur l'idée que le niveau de mise en place de la différenciation pédagogique est influencé par différents facteurs. Par convention, le seuil de signification a été fixé à 0,05. Ainsi, si la probabilité associée aux résultats de ces tests est inférieure à 0,05, cela nous permet de croire que lesdites variables influencent de façon significative la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées. À l'inverse, si la probabilité des résultats est supérieure à 0,05, il nous sera alors permis de croire en l'absence de relation entre ces mêmes variables.

2.1 Différenciation pour les élèves anxieux

Afin de vérifier dans quelle mesure les groupes se différenciaient les uns des autres sur toutes les variables mentionnées précédemment, nous avons débuté par une analyse qui visait à démontrer que les groupes qui se distinguent en termes de différenciation pédagogique en général se distinguent aussi sur les éléments de la différenciation auprès

des élèves présentant des manifestations d'anxiété. Pour ce faire, nous avons comparé les moyennes des groupes sur les pratiques qui s'orientent autour des élèves anxieux sur chacun des groupes. À la lumière des résultats présentés à l'intérieur du tableau 10, il nous est permis de constater que l'ensemble des pratiques se distingue de manière significative pour les cinq groupes de différenciateurs, à l'exception de la pratique *Selon les besoins, j'enseigne un contenu différent de celui prévu au programme à un élève présentant des manifestations d'anxiété*.

Tableau 10
ANOVA items de différenciation pédagogique pour les élèves anxieux

| Composantes | F | Sig |
|------------------------------|--------|------|
| Techniques de relaxation | 8,23 | ,000 |
| Gestion temps | 12,808 | ,000 |
| Temps apprentissage | 6,574 | ,000 |
| Temps examen | 11,040 | ,000 |
| Retrait apprentissage | 4,979 | ,001 |
| Retrait examen | 6,008 | ,000 |
| Consignes orales | 5,830 | ,000 |
| Rôle non verbal | 8,580 | ,000 |
| Adaptation du matériel | 10,324 | ,000 |
| Éléments technologiques | 8,372 | ,000 |
| Charge de travail | 2,815 | ,029 |
| Contenu | 0,926 | ,453 |
| Présentation individuelle | 11,026 | ,000 |
| Responsabilité hors scène | 6,481 | ,000 |
| Format examens | 7,189 | ,000 |
| Modification des évaluations | 9,463 | ,000 |

Le tableau 11 présente les différentes moyennes de chacun des groupes de différenciateurs sur les pratiques pédagogiques spécifiques pour les élèves présentant des problématiques d'anxiété.

Tableau 11
Moyennes différenciation pédagogique anxiété/groupes

| Composantes | Groupes | | | | |
|------------------------------|---------|-------|-------|--------|--------------|
| | Haut | Mixte | Moyen | Faible | Très faibles |
| Techniques de relaxation | 2,47 | 2,67 | 1,93 | 1,52 | 0,20 |
| Gestion temps | 2,53 | 2,60 | 1,73 | 0,91 | 1,20 |
| Temps apprentissage | 3,24 | 3,20 | 2,76 | 2,26 | 1,80 |
| Temps examen | 3,41 | 3,47 | 2,78 | 2,26 | 1,60 |
| Retrait apprentissage | 2,12 | 1,47 | 1,37 | 1,17 | 0,20 |
| Retrait examen | 2,29 | 1,47 | 1,41 | 1,09 | 0,20 |
| Consignes orales | 3,47 | 3,40 | 2,73 | 2,22 | 2,00 |
| Rôle non verbal | 2,53 | 2,60 | 1,80 | 1,22 | 0,60 |
| Adaptation du matériel | 2,65 | 2,80 | 2,05 | 1,35 | 0,80 |
| Éléments technologiques | 2,59 | 2,00 | 1,27 | 0,87 | 0,40 |
| Charge de travail | 2,29 | 1,60 | 1,66 | 1,30 | 1,40 |
| Contenu | 2,18 | 1,87 | 1,71 | 1,91 | 1,40 |
| Présentation individuelle | 2,18 | 2,07 | 1,83 | 0,55 | 0,40 |
| Responsabilité hors scène | 2,71 | 2,40 | 1,56 | 1,27 | 1,00 |
| Format examens | 1,88 | 1,40 | 1,05 | 0,43 | 0,40 |
| Modification des évaluations | 2,71 | 2,40 | 1,44 | 1,05 | 1,00 |

Des comparaisons multiples post-hoc (Bonferroni) indiquent que la pratique *J'ai recours à certaines techniques de relaxation pour aider les élèves à maîtriser leur stress (balle anti-stress, respiration, visualisation)* permet de distinguer le groupe hauts différenciateurs ($M=2,47$; $ÉT=1,08$) et le groupe mixtes ($M=2,67$; $ÉT=0,81$) du groupe faibles différenciateurs ($M=1,52$; $ÉT=1,12$) et du groupe très faibles différenciateurs ($M=0,20$; $ÉT=0,44$). Cette même pratique se distingue également de manière significative entre le groupe moyens différenciateurs ($M=1,93$; $ÉT=0,95$) et le groupe très faibles différenciateurs ($M=0,20$; $ÉT=0,44$).

Concernant la pratique *J'enseigne à mes élèves présentant des manifestations d'anxiété une stratégie de gestion du temps*, il existe une différence significative entre les groupes hauts différenciateurs ($M=2,53$; $ÉT=0,71$), moyens différenciateurs ($M=1,73$; $ÉT=0,94$), faibles différenciateurs ($M=0,91$; $ÉT=0,73$) et très faibles différenciateurs

($M=1,20$; $\acute{E}T=1,09$). Il existe également une différence significative entre le groupe mixtes ($M=2,60$; $\acute{E}T=0,91$) et le groupe moyens différenciateurs ($M=1,73$; $\acute{E}T=0,94$), le groupe faibles différenciateurs ($M=0,91$; $\acute{E}T=0,73$) et le groupe très faibles différenciateurs ($M=1,20$; $\acute{E}T=1,09$). Même constat entre le groupe moyens différenciateurs ($M=1,73$; $\acute{E}T=0,94$) et le groupe faibles différenciateurs ($M=0,91$; $\acute{E}T=0,73$). Le groupe faibles différenciateurs ($M=2,26$; $\acute{E}T=1,05$) et le groupe très faibles différenciateurs ($M=1,80$; $\acute{E}T=1,30$) se différencient sur la pratique *J'accorde plus de temps à un élève présentant des manifestations d'anxiété pour compléter une situation d'apprentissage* à la fois entre le groupe hauts différenciateurs ($M=3,24$; $\acute{E}T=0,43$) et le groupe mixtes ($M=3,20$; $\acute{E}T=0,67$). Même observation du côté de la pratique *J'accorde plus de temps à un élève présentant des manifestations d'anxiété pour réaliser un examen* avec une différence significative entre le groupe mixtes ($M=3,47$; $\acute{E}T=0,64$) et le groupe moyens différenciateurs ($M=2,78$; $\acute{E}T=0,72$).

La pratique *Lors d'une activité d'apprentissage, je place un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction* est plus utilisée par le groupe hauts différenciateurs ($M=2,12$; $\acute{E}T=0,99$) que par les groupes faibles différenciateurs ($M=1,17$; $\acute{E}T=0,83$) et très faibles différenciateurs ($M=0,20$; $\acute{E}T=0,44$). La pratique *Lors d'un examen, je place un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction* ajoute une différence significative entre le groupe moyens différenciateurs ($M=1,41$; $\acute{E}T=1,07$) et le groupe hauts différenciateurs ($M=2,29$; $\acute{E}T=0,77$). De son côté, la pratique *Je lis à voix haute les consignes d'une activité d'apprentissage à un élève présentant des manifestations d'anxiété* présente une différence significative entre le groupe faibles différenciateurs ($M=2,22$; $\acute{E}T=1,27$), le groupe hauts différenciateurs ($M=3,47$; $\acute{E}T=0,62$) et le groupe mixtes ($M=3,40$; $\acute{E}T=0,73$). D'autre part, le groupe faibles différenciateurs ($M=1,22$; $\acute{E}T=0,85$) et le groupe très faibles différenciateurs ($M=0,60$; $\acute{E}T=0,89$) se distinguent d'avec les groupes hauts différenciateurs ($M=2,53$; $\acute{E}T=1,12$) et le groupe mixtes ($M=2,60$; $\acute{E}T=0,82$) sur la pratique *Je propose un rôle non-verbal à l'élève anxieux lors d'une activité ou d'une présentation*.

En ce qui concerne la pratique *J'adapte le matériel utilisé lors d'activités d'apprentissage pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété* et la pratique *Je propose à l'élève anxieux de présenter sa réalisation, seul dans la classe lors de la récréation tout en augmentant le nombre de personnes dans la classe durant l'année* elles permettent de distinguer les groupes faibles différenciateurs ($M=1,35$; $ÉT=0,98$) ($M=0,55$; $ÉT=0,67$) et très faibles différenciateurs ($M=0,80$; $ÉT=1,09$) ($M=0,40$; $ÉT=0,54$) avec les groupes hauts différenciateurs ($M=2,65$; $ÉT=0,93$) ($M=2,18$; $ÉT=0,88$), mixtes ($M=2,80$; $ÉT=0,77$) ($M=2,07$; $ÉT=1,22$) et moyens différenciateurs ($M=2,05$; $ÉT=0,86$) ($M=1,83$; $ÉT=1,09$). La pratique *J'ai recours à des éléments technologiques pour accommoder les élèves présentant des manifestations d'anxiété (ordinateur, iPad, enregistreur, etc.)* se distingue entre le groupe hauts différenciateurs ($M=2,59$; $ÉT=1,22$) et les groupes moyens différenciateurs ($M=1,27$; $ÉT=1,14$), faibles différenciateurs ($M=0,87$; $ÉT=1,10$) et très faibles différenciateurs ($M=0,40$; $ÉT=0,54$). Cette même pratique se distingue également entre le groupe mixtes ($M=2,00$; $ÉT=1,00$) et le groupe faibles différenciateurs ($M=0,87$; $ÉT=1,10$). *Je donne moins de travail à un élève présentant des manifestations d'anxiété qu'aux autres élèves* est une pratique qui se distingue de manière significative seulement entre le groupe hauts différenciateurs ($M=2,29$; $ÉT=0,98$) et le groupe faibles différenciateurs ($M=1,30$; $ÉT=0,92$).

Les pratiques *Lors d'un concert, je donne une responsabilité hors scène à un élève stressé ou anxieux (accessoiriste, technicien de son, etc.)* et *Je permets à un élève présentant des manifestations d'anxiété de faire à l'écrit un examen plutôt qu'à l'oral* se distinguent à la fois entre le groupe hauts différenciateurs ($M=2,71$; $ÉT=1,04$) ($M=1,88$; $ÉT=0,99$) et les groupes moyens différenciateurs ($M=1,56$; $ÉT=1,16$) ($M=1,05$; $ÉT=0,92$), faibles différenciateurs ($M=1,27$; $ÉT=1,07$) ($M=0,43$; $ÉT=0,67$) et très faibles différenciateurs ($M=1,00$; $ÉT=1,22$) ($M=0,40$; $ÉT=0,54$) de même qu'entre le groupe mixtes ($M=2,40$; $ÉT=0,91$) ($M=1,40$; $ÉT=1,12$) et le groupe faibles différenciateurs ($M=1,27$; $ÉT=1,07$) ($M=0,43$; $ÉT=0,67$). Finalement, la pratique *Les évaluations sont modifiées afin d'accommoder les élèves présentant des manifestations d'anxiété* présente une différence significative entre le groupe hauts différenciateurs ($M=2,71$; $ÉT=1,21$) et les

groupes moyens différenciateurs ($M=1,44$; $ET=0,97$), faibles différenciateurs ($M=1,05$; $ET=1,02$) et très faibles différenciateurs ($M=1,00$; $ET=1,00$) de même qu'entre le groupe mixtes ($M=2,40$; $ET=0,82$) et les groupes moyens différenciateurs ($M=1,44$; $ET=0,97$) et faibles différenciateurs ($M=1,05$; $ET=1,02$).

Tous ces résultats confirment de manière non équivoque que le degré de mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées pour les élèves anxieux est proportionnel au degré de mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées pour les élèves en général. À titre d'exemple, les enseignants qui font partie du groupe hauts différenciateurs en termes de différenciation pédagogique pour les élèves en général sont également ceux qui différencient le plus pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété, suivi par le groupe mixtes et ainsi de suite pour l'ensemble des groupes.

2.2 Consultation et collaboration

Nous avons également voulu vérifier le lien entre la consultation, la collaboration et le niveau de mise en œuvre de la différenciation pédagogique (sous-objectif 2.1). Pour y arriver, nous avons procédé à des analyses de variance de type ANOVA en comparant les groupes identifiés en 1.4 sur les variables de consultation et de collaboration. Les résultats des analyses présentés au tableau 12 démontrent des différences significatives au regard des variables de consultation et de collaboration, ce qui signifie que nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle à l'effet que les moyennes proviennent d'une même population. Les analyses de comparaisons multiples post-hoc (Bonferroni) précisent que la variable consultation est significativement plus utilisée par le groupe hauts différenciateurs ($M=97,88$; $ET=54,70$) que par le groupe faibles différenciateurs ($M=57,82$; $ET=37,30$).

Au sujet de la collaboration, les analyses de variance démontrent que cette dernière est significative entre quatre des groupes de différenciateurs à savoir le groupe hauts différenciateurs ($M=83,17$; $ET=63,65$), le groupe moyens différenciateurs ($M=47,51$; $ET=34,68$), le groupe faibles différenciateurs ($M=42,08$; $ET=40,67$) de même que le groupe

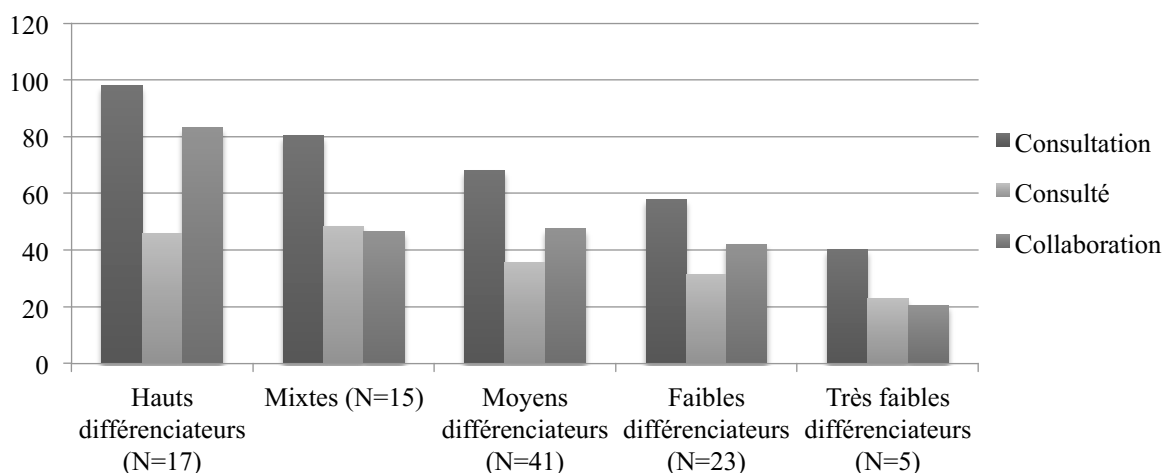
très faibles différenciateurs ($M=20,60$; $ET=15,70$). Finalement, il semblerait que le fait d’être consulté ne serait pas lié à la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées.

Tableau 12
ANOVA scores de consultation et de collaboration

| Variables | F | Sig |
|---------------|-------|------|
| Consultation | 3,155 | ,018 |
| Être consulté | 1,060 | ,381 |
| Collaboration | 3,637 | ,008 |

La figure 20 présente les moyennes de consultation et de collaboration pour chacun des groupes de différenciateurs.

Figure 20
Moyennes des scores de consultation et de collaboration



À la lumière de ces résultats, il appert évident que les enseignants qui mettent régulièrement en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées sont aussi ceux qui consultent et qui surtout, collaborent davantage.

2.3 Éléments de contexte qui favorisent ou nuisent à l'implantation

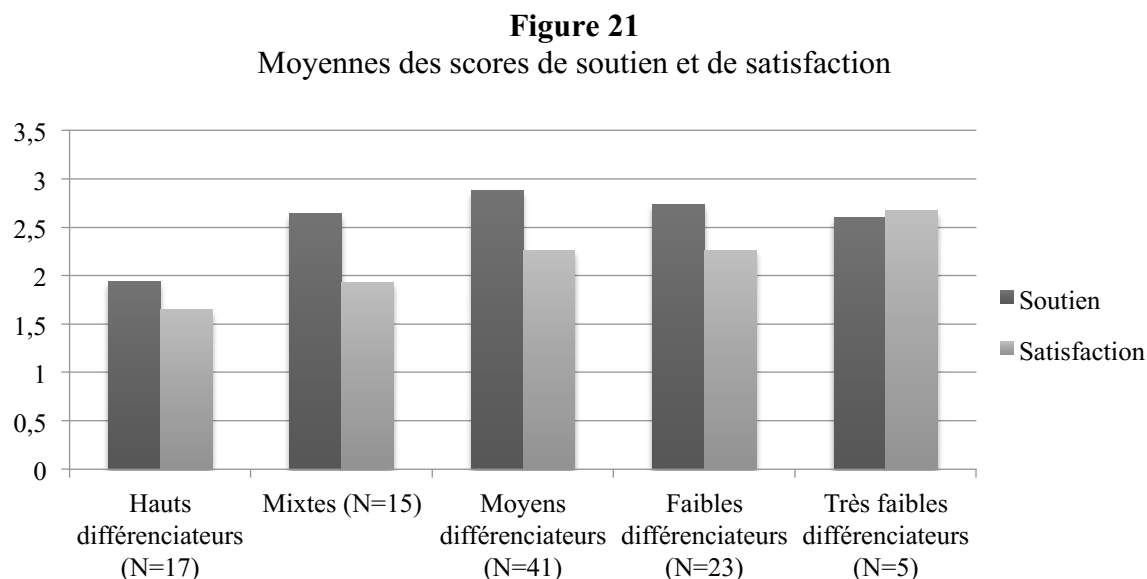
Afin de documenter notre sous-objectif 2.2 qui consiste à comparer les éléments de contexte qui favorisent ou nuisent à l'implantation des pratiques pédagogiques différenciées des groupes d'enseignants, nous nous sommes d'abord penché sur l'influence du soutien dans la décision de mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées. Rappelons qu'à l'intérieur du questionnaire, les répondants devaient spécifier le niveau de soutien à l'égard des membres de l'équipe-école sur une échelle de type Likert : 1=très soutenu(e), 2=Soutenu(e), 3=Plus ou moins soutenu(e), 4=Peu soutenu(e) et 5=Vraiment pas soutenu(e).

Les résultats des analyses de variance ANOVA présentés au tableau 13 révèlent qu'il existe une différence significative ($p<0,05$) sur le fait d'être soutenu par les membres de l'équipe-école et la mise en place de la différenciation pédagogique. Des comparaisons multiples indiquent que cet aspect se distingue de manière significative entre le groupe hauts différenciateurs ($M=1,94$; $ÉT=0,92$) et le groupe moyens différenciateurs ($M=2,88$; $ÉT=1,06$). Même constat du côté de la satisfaction, où il appert que le sentiment de satisfaction à l'égard de ses pratiques pédagogiques est significativement lié au niveau de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. En ce qui concerne le niveau de satisfaction, l'échelle était la suivante: 1=Très satisfait(e), 2=Satisfait(e), 3=Peu satisfait(e), 4=Pas du tout satisfait(e) et 5=Je ne sais pas. Nous observons des différences significatives entre le groupe hauts différenciateurs ($M=1,65$; $ÉT=0,60$) et les groupes moyens différenciateurs ($M=2,26$; $ÉT=0,44$), faibles différenciateurs ($M=2,26$; $ÉT=0,45$) de même que le groupe très faibles différenciateurs ($M=2,67$; $ÉT=0,57$).

Tableau 13
ANOVA scores de soutien et de satisfaction

| Variables | F | Sig |
|--------------|-------|------|
| Soutien | 2,500 | ,048 |
| Satisfaction | 6,751 | ,000 |

La figure 21 présente les moyennes de soutien et de satisfaction pour chacun des groupes de différenciateurs.



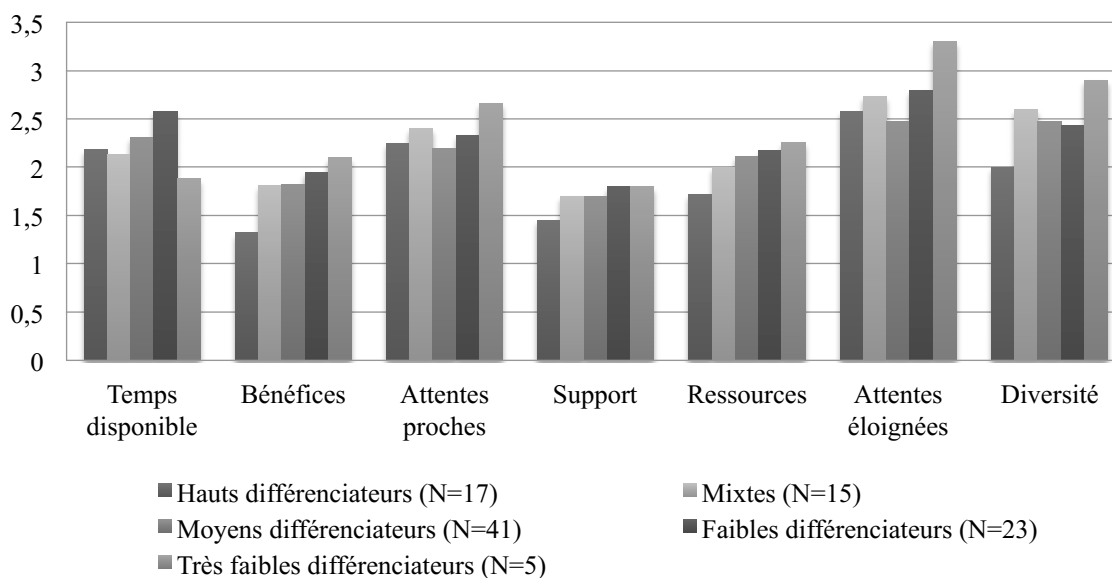
En ce qui concerne les variables d'implantation, les analyses de variance des composantes d'implantation (que nous avons calculés à partir de l'ACP à la section 1.3) en fonction des différents groupes de différenciateurs présentés au tableau 14 démontrent que la composante associée aux bénéfices est la seule qui joue un rôle significatif dans la distinction des groupes.

Tableau 14
ANOVA composantes d'implantation

| Composantes | F | Sig |
|--------------------|-------|------|
| Temps disponible | 1,103 | ,360 |
| Bénéfices | 6,459 | ,000 |
| Attentes proches | ,913 | ,460 |
| Soutien | 1,461 | ,220 |
| Ressources | 1,601 | ,180 |
| Attentes éloignées | 1,667 | ,164 |
| Diversité | 1,722 | ,151 |

Des comparaisons multiples indiquent que le groupe hauts différenciateurs ($M=1,32$; $ÉT=0,29$) est différent de tous les autres groupes dont le groupe mixtes ($M=1,81$; $ÉT=0,52$), moyens différenciateurs ($M=1,82$; $ÉT=0,39$), faibles différenciateurs ($M=1,95$; $ÉT=0,50$) et le groupe très faibles différenciateurs ($M=2,10$; $ÉT=0,52$). La figure 22 présente les moyennes associées à chacune des composantes d'implantation pour chacun des groupes. Les moyennes proviennent d'une échelle à quatre niveaux soit : 1= Favorise beaucoup, 2=Favorise un peu, 3= Nuit un peu et 4=Nuit beaucoup. Nous pouvons constater que ces variables, outre les bénéfices, expliquent peu les différences entre les enseignants dans leur niveau de mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

Figure 22
Moyennes des composantes d'implantation



2.4 Caractéristiques personnelles

Nous avons également posé un regard sur les liens entre les caractéristiques personnelles des répondants et la fréquence d'utilisation de la différenciation pédagogique (sous-objectif 2.3). À la lumière des résultats des analyses de comparaison Khi-2 présentés

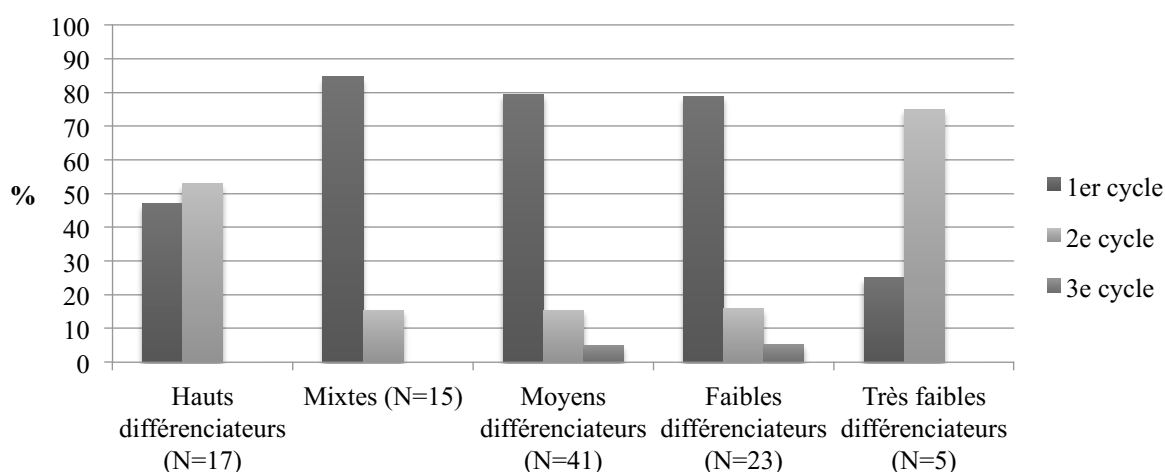
au tableau 15, il semble que le niveau de scolarité soit la seule variable qui soit associée de manière significative avec les différents groupes de différenciateurs.

Tableau 15
Test Khi-2 caractéristiques personnelles

| Variables | Valeur | ddl | Sig |
|----------------------|--------|-----|------|
| Sexe | 3,493 | 4 | ,479 |
| Niveau de scolarité | 17,062 | 8 | ,029 |
| Cycle d'enseignement | 8,610 | 4 | ,072 |

La figure 23 nous renseigne sur les pourcentages associés à chacun des groupes en fonction du niveau de scolarité. Nous remarquons que le groupe hauts différenciateurs est celui qui comprend une proportion plus équilibrée d'enseignants avec une formation de premier et de deuxième cycle. Le groupe très faibles différenciateurs est celui qui comprend la plus grande proportion de personnes de 2^e cycle, mais il faut interpréter avec prudence cette observation, car peu de personnes y sont réunies (n=5).

Figure 23
Pourcentages du niveau de scolarité/groupes différenciateurs



Toujours à l'égard des caractéristiques personnelles, les résultats des analyses de variance ANOVA présentés au tableau 16 nous indiquent que le nombre d'élèves

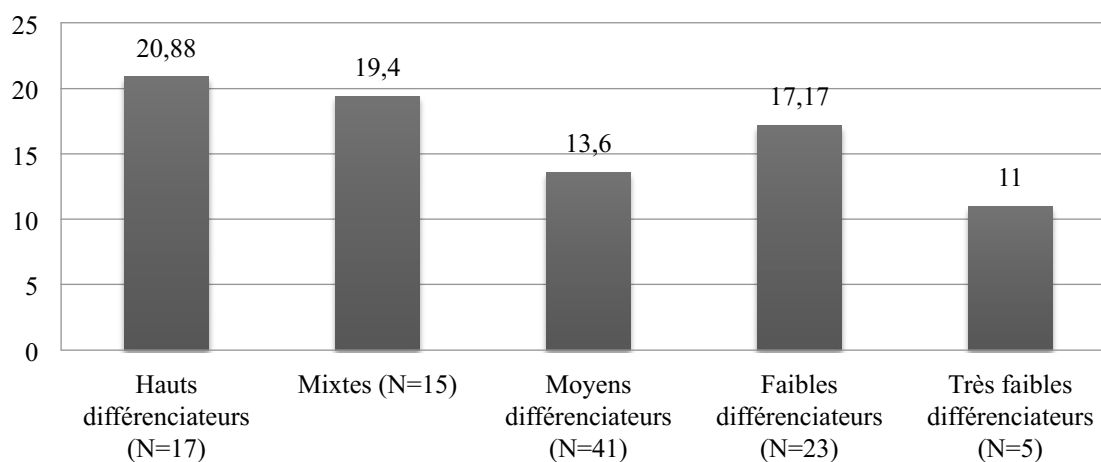
handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) jouerait un rôle significatif dans la distinction entre les différents groupes, notamment entre le groupe hauts différenciateurs ($M=20,88$; $ET=7,16$) et le groupe moyens différenciateurs ($M=13,60$; $ET=8,71$).

Tableau 16
ANOVA caractéristiques personnelles

| Variabes | F | Sig |
|---|-------|------|
| Nombre d'élèves HDAA | 3,170 | ,017 |
| Nombre d'élèves anxieux | 1,973 | ,105 |
| Expérience enseignement général | ,916 | ,549 |
| Expérience enseignement de la musique | ,488 | ,744 |
| Nombre d'élèves avec un plan d'intervention | ,262 | ,901 |

La figure 24 présente les moyennes d'élèves HDAA pour chacun des groupes de différenciateurs. Comme nous pouvons le remarquer, le groupe hauts différenciateurs est celui qui rapporte le plus grand nombre d'élèves HDAA.

Figure 24
Moyennes du nombre d'élèves HDAA



Les variables associées à la formation comprennent notamment le niveau rapporté de connaissances au regard des problématiques d'anxiété chez les élèves, la participation à

des formations continues sur différentes problématiques de même que le besoin de formations complémentaires ou de perfectionnement au sujet de l'enseignement chez les élèves présentant des problématiques d'anxiété. Bien que la plupart des enseignants mentionnent être plus ou moins formés et avoir un besoin de formation au sujet de l'enseignement aux élèves anxieux, ces mêmes variables ne présentent pas de lien significatif avec les différents groupes de différenciateurs tel que présenté à l'intérieur du tableau 17.

Tableau 17
Test Khi-2 variables associées à la formation

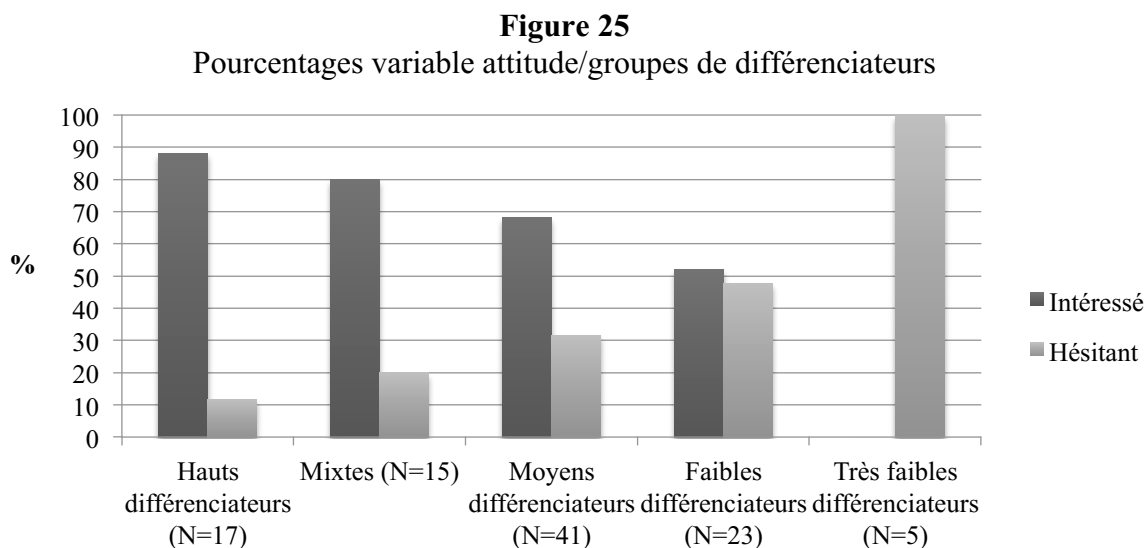
| Variables | Valeur | ddl | Sig |
|------------------------|--------|-----|------|
| Niveau de connaissance | 4,851 | 8 | ,773 |
| Formation continue | 8,891 | 4 | ,064 |
| Besoin de formation | 4,312 | 8 | ,828 |

Autre variable susceptible d'influencer la fréquence de la mise en place de la différenciation pédagogique, nous avons réalisé des analyses de comparaison Khi-2 avec la variable attitude sur les différents groupes de différenciateurs. Cette variable correspond à l'attitude des enseignants face à la nouveauté dans le domaine des pratiques enseignantes. Deux réponses étaient proposées : 0=hésitant, 1=intéressé. Tel que nous pouvons le constater à l'intérieur du tableau 18, la valeur de $p < 0,05$ ce qui signifie qu'il existe une différence significative entre chacun des groupes sur la variable associée à l'attitude.

Tableau 18
Test Khi-2 variable attitude face à la différenciation pédagogique

| Variable | Valeur | ddl | Sig |
|----------|--------|-----|------|
| Attitude | 16,444 | 4 | ,002 |

La figure 25 présente les pourcentages pour chacun des groupes de différenciateurs au regard de la variable attitude.



2.5 Analyse multivariée

Afin de mieux comprendre l'effet combiné de toutes les variables présentées précédemment sur la mise en place de la différenciation pédagogique, nous avons réalisé des analyses de variance multivariée (MANOVA). Les analyses de variance multivariées (MANOVA) permettent de prendre en considération une combinaison de variables dépendantes plutôt qu'une variable dépendante unique par analyse. De manière plus précise, ce test vise à déterminer si des facteurs qualitatifs ont des effets significatifs sur plusieurs variables dépendantes quantitatives prises collectivement tout en réduisant la probabilité de commettre une erreur de type 1 (alpha). Dans le contexte de notre étude, il s'agit donc de comparer les cinq groupes sur toutes les différentes variables qui ont été rapportées significatives lors des analyses univariées afin de démontrer leur effet conjoint sur les différents niveaux de différenciateurs pédagogiques. Les variables retenues sont les suivantes : consultation, collaboration, soutien, satisfaction, bénéfices, scolarité, nombre d'élèves HDAA et attitude.

Dans un premier temps, nous avons réalisé un test d'indépendance des variables utilisées dans le modèle MANOVA. Les résultats du test de Wilks présentés au tableau 19 nous indiquent une différence significative ($p < ,000$) entre les cinq groupes sur l'ensemble des variables.

Tableau 19
Analyse de variance multivariée

| Test multivarié | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|----------|
| Wilks | 2,19111 | ,000 |

D'autre part, les coefficients de corrélation présentés au tableau 20 nous renseignent au sujet de la contribution de chaque variable à la variable canonique, c'est-à-dire la somme pondérée de toutes les variables dépendantes introduites dans l'analyse. Un coefficient élevé signifie que la variable joue un rôle important dans la variable canonique qui différencie les groupes. À l'inverse, un coefficient plus bas signifie un apport de moindre importance sur le modèle. À cet égard, nous pouvons constater que la variable associée aux bénéfices est celle qui présente le coefficient de corrélation avec la variable canonique le plus élevé (,65165) ce qui indique que la décision de mettre en place la différenciation pédagogique repose en grande partie sur les bénéfices perçus par les enseignants. Viennent ensuite la satisfaction au regard de ses pratiques (,59615), le soutien de la part de l'équipe-école (,35797). En ce qui concerne les variables associées à la collaboration (-,35121), à la consultation (-,33992), à l'attitude (-,31625) de même que le nombre d'élèves HDAA (-,28997) et finalement le niveau de scolarité (-,17223), elles présentent toutes des coefficients de corrélation négatifs ce qui signifie qu'elles sont inversement corrélées avec la variable canonique et que leur relation est moindre.

Tableau 20
Coefficients de la fonction discriminante

| Variables | Coefficients standardisés | Corrélation avec la variable canonique |
|----------------------|---------------------------|--|
| Consultation | -,32120 | -,33992 |
| Collaboration | -,14348 | -,35121 |
| Soutien | ,14394 | ,35797 |
| Satisfaction | ,34325 | ,59615 |
| Bénéfices | ,56501 | ,65165 |
| Scolarité | -,21093 | -,17223 |
| Nombre d'élèves HDAA | -,32620 | -,28997 |
| Attitude | -,26929 | -,31625 |

N=84

Enfin, nous avons comparé la moyenne de la variable canonique des groupes de différenciateurs afin d'illustrer comment ces groupes se différencient sur ces variables regroupées. L'objectif étant de mettre en lumière la relation entre ces dernières. Les résultats des analyses de variance univariée (ANOVA) confirment qu'il existe une différence significative ($p < ,000$) sur l'ensemble des variables selon le degré de différenciation pédagogique (tableau 21) et que cette relation s'avère linéaire à l'effet que plus le score augmente, plus le degré de différenciation augmente également (tableau 22).

Tableau 21
ANOVA variable canonique

| Variables | F | Sig |
|-----------|--------|------|
| VARCAN | 15,429 | ,000 |

Tableau 22
Moyennes variable canonique

| Groupes | N | Moyenne | ÉT |
|--------------|----|---------|-------|
| Hauts | 16 | -,1793 | 1,002 |
| Mixtes | 11 | 1,2643 | 0,989 |
| Moyens | 37 | 1,8008 | 0,937 |
| Faibles | 18 | 2,1521 | 1,115 |
| Très faibles | 2 | 3,1010 | 0,874 |

N=84, $p < ,000$

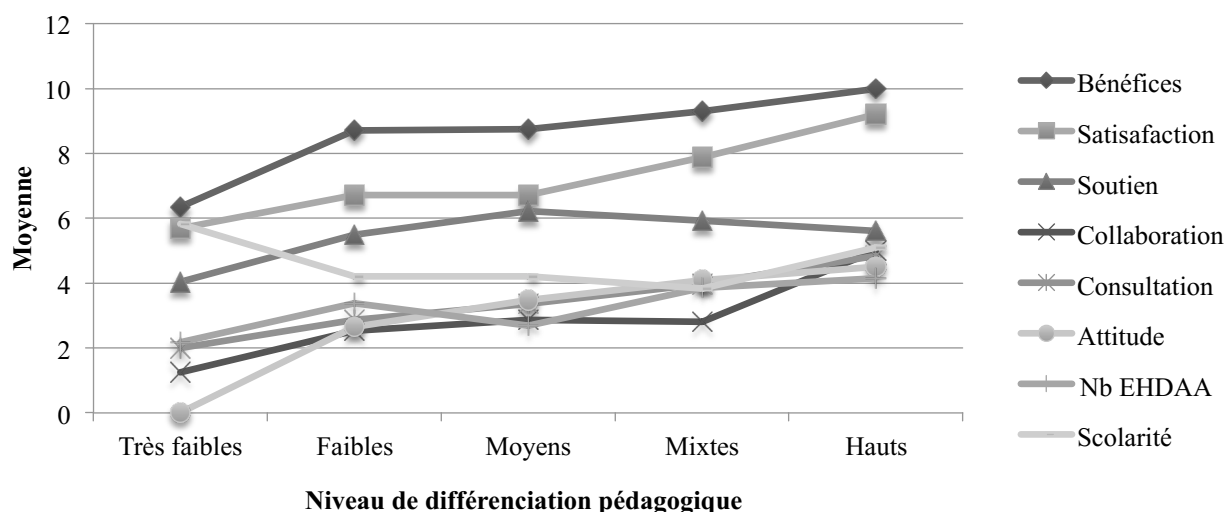
Pour illustrer cette relation, nous avons repris au tableau 23, les moyennes des variables qui caractérisent significativement chacun des groupes de différenciateurs tels que nous les avons présentées à l'intérieur de la section 2.1. Il est à noter que les échelles de soutien, de satisfaction et de bénéfices sont inversées ce qui signifie que plus le score est faible, plus les répondants mentionnent être soutenus ou avoir un niveau de satisfaction et de bénéfices élevé.

Tableau 23
Moyennes variables caractéristiques des groupes différenciateurs

| Composantes | Groupes | | | | |
|----------------------|---------|-------|-------|--------|--------------|
| | Haut | Mixte | Moyen | Faible | Très faibles |
| Consultation | 97,88 | 80,26 | 67,95 | 57,82 | 40,20 |
| Collaboration | 83,17 | 46,46 | 47,51 | 42,08 | 20,60 |
| Soutien | 1,94 | 2,64 | 2,88 | 2,74 | 2,60 |
| Satisfaction | 1,65 | 1,93 | 2,26 | 2,26 | 2,67 |
| Bénéfices | 1,32 | 1,81 | 1,82 | 1,95 | 2,10 |
| Scolarité | 1,53 | 1,15 | 1,26 | 1,26 | 1,75 |
| Nombre d'élèves HDAA | 20,88 | 19,40 | 13,60 | 17,17 | 11,00 |
| Attitude | ,88 | ,80 | ,68 | ,52 | ,00 |

Comme les échelles de mesure varient selon le type de variables, nous avons tenté de quantifier les différences entre les groupes en considérant l'échelle de mesure. Pour y arriver, nous avons dans un premier temps, ramené les échelles de chacune des variables à un score maximal de 10. Par la suite, le pourcentage de baisse entre les groupes pour chacune des variables a été calculé et appliqué à la nouvelle échelle. La figure 26 nous permet de constater qu'il existe une relation linéaire positive entre les différentes variables du modèle à l'effet que plus le score de chacune d'elles tend à augmenter, plus le degré de mise en œuvre est également susceptible d'augmenter.

Figure 26
Modèle général différenciation pédagogique



En terminant, il est intéressant de constater qu'il existe d'une part, une différence significative entre les fréquences de mise en œuvre de la différenciation pédagogique chez les enseignants de musique et que les enseignants qui rapportent avoir souvent recours à la différenciation pédagogique pour leur groupe en général, le font aussi pour les élèves qui présentent des manifestations d'anxiété et que d'autre part, ces mêmes enseignants sont ceux qui ont rapporté en tirer plus de bénéfices, en sont plus satisfaits, se sentent soutenus, ont des attitudes d'ouverture et ont tendance à plus consulter et à collaborer que les autres enseignants.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION GÉNÉRALE

Cette recherche s'intéresse à la description des pratiques différenciées utilisées en contexte scolaire afin de documenter l'instauration de pratiques de différenciation pédagogique par les enseignants de musique auprès des élèves présentant des manifestations d'anxiété. Les résultats présentés au chapitre précédent nous ont permis de répondre aux deux objectifs de recherche qui consistaient d'une part, à décrire les pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les enseignants de musique à l'égard des élèves présentant une problématique d'anxiété et d'autre part, à identifier les variables susceptibles de caractériser les différents groupes d'enseignants en fonction de leur degré de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. L'objectif derrière cette démarche étant de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées dans les classes de musique.

Ce chapitre se consacre à la discussion des résultats du chapitre précédent. Pour y parvenir, nous reprenons successivement nos deux objectifs de recherche afin de mettre en relation de manière synthétique nos principaux résultats avec ceux d'autres travaux empiriques et théoriques présentés à l'intérieur du cadre théorique. Nous explicitons par ailleurs la contribution de notre recherche et des résultats présentés aux connaissances existantes dans ce domaine de recherche.

1. DESCRIPTION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DIFFERENCIEES

Nous avons présenté à l'intérieur de notre cadre théorique, les différentes catégories autour desquelles pouvait s'opérer la différenciation pédagogique. Rappelons brièvement que les pratiques qui ont fait l'objet de notre enquête se regroupent autour de quatre catégories à savoir : les structures organisationnelles, les contenus des situations d'apprentissage, les processus d'enseignement-apprentissage et les productions attendues (Anderson et Algozzine, 2007; Bender, 2002; Caron, 2008; Gillig, 2008; Tomlinson, 2004)

et que ces mêmes pratiques peuvent être mises en œuvre selon différents niveaux (flexibilité pédagogique, adaptation et modification) (Gouvernement du Québec, 2006b ; Caron, 2008).

1.1 Description des pratiques différenciées dans les classes de musique

L'examen des pratiques les plus utilisées montre que la plupart des enseignants ont recours à certaines pratiques différenciées de l'enseignement. À ce sujet, les répondants ont mentionné mettre presque systématiquement en place certaines pratiques qui concernent l'organisation du temps et des lieux, comme le fait de présenter le déroulement des activités en début de période ou encore définir clairement les conséquences associées aux comportements indésirables. D'autres pratiques générales comme moduler le rythme de l'activité en fonction du niveau et des besoins de l'élève ou instaurer une routine stable, fixe et durable durant les cours et afficher les règles de classe et les comportements attendus dans le local ont également été rapportées comme souvent mises en place par les enseignants.

Les résultats nous ont également permis de comprendre que les pratiques différenciées associées aux évaluations de même qu'aux ressources matérielles semblent être des pratiques auxquelles les enseignants consacrent peu de temps. Nonobstant, les données recueillies tendent à montrer que les répondants ont souvent recours à l'observation comme moyen d'évaluation et que les résultats à ces mêmes évaluations permettent de planifier et d'ajuster les activités et le matériel proposés durant les activités d'apprentissage. Dans une proportion moindre, les enseignants ont rapporté proposer quelquefois aux élèves différents modes de présentation pour un travail (exposé, vidéo, maquette). Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Salvatore (2011) et qui mentionnent que la mise en place de la différenciation pédagogique s'appuie régulièrement sur les résultats aux évaluations.

En ce qui concerne la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées, il semble qu'elle soit moins fréquente lorsqu'elle concerne spécifiquement les élèves anxieux. En effet, nos premières observations confirment que la mise en place de la différenciation pédagogique dans la classe de musique auprès d'élèves présentant des problématiques spécifiques, telles que l'anxiété, s'avère peu fréquente comparativement à celles mises en place pour les élèves en général. Cette observation peut s'expliquer par le fait que la formation reçue par les enseignants de musique est une formation en enseignement au régulier ce qui les incite à planifier et à mettre en place des pratiques pédagogiques orientées vers l'ensemble du groupe plutôt que pour des individus en particulier. Ces résultats vont dans le même sens que ceux qui mentionnent que la mise en place de la différenciation pédagogique est souvent réalisée en fonction des besoins généraux plutôt qu'en fonction des besoins spécifiques des élèves (Dolph, 2009; Paré, 2011; Prud'homme, 2007; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon et Brimijoin, 2003; Süleyman et Akinoglu, 2014).

À ce sujet, les enseignants ont répondu utiliser rarement des pratiques comme placer un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il puisse réaliser une activité d'apprentissage ou compléter un examen. L'utilisation de supports visuels permettant à l'élève de nommer ses émotions de même que l'enseignement de stratégies de gestion du temps sont également des pratiques rapportées comme occasionnellement mises en place dans les classes de musique. Les écrits scientifiques mentionnent toutefois que l'enseignement de ces stratégies d'apprentissage et des stratégies relatives aux contenus disciplinaires sont des pratiques réputées efficaces pour aider les élèves en difficulté à apprendre, à socialiser et à exécuter à temps les travaux demandés par les enseignants (Gersten, Baker, Pugach, Scalon et Chard, 2001; Saint-Laurent, 2008). L'accès aux contenus du programme et aux exigences implicites de l'école (socialisation, organisation et gestion du temps) est ainsi facilité pour les élèves anxieux lorsque les enseignants leur proposent d'utiliser ces stratégies en classe (Graham, Harris, Fink-Chorzempa et MacArthur, 2003; Scott, Vitale et Masten, 1998; Tardif, 1997).

Nous pouvons aussi questionner la présence d'éléments propres à l'enseignement de la musique qui pourraient expliquer les fréquences de mises en place de la différenciation pédagogique auprès des élèves anxieux. Nous l'avons abordé précédemment, certaines pratiques musicales telles que le chant et l'improvisation réduisent de manière considérable l'anxiété et l'inhibition comportementale en plus de favoriser l'interaction et le sentiment d'appartenance au groupe (Kim, 2009). La musique constitue également pour les élèves anxieux, un moyen privilégié de communication et d'expression. Ces éléments pourraient faire en sorte que les élèves manifesteraient moins d'anxiété à l'intérieur des classes de musique comparativement à d'autres classes et que par conséquent, les enseignants ressentiraient moins le besoin d'avoir recours à certaines pratiques pédagogiques différenciées. Toutefois, aucune donnée ne nous permet actuellement de valider cette hypothèse.

Nonobstant, ces résultats tendent toutefois à montrer un certain degré d'ouverture chez les enseignants de musique à l'égard des besoins particuliers des élèves et la volonté de mettre à leur disposition les moyens leur permettant l'accès au programme de formation et à la réussite. Il est intéressant de noter que certaines pratiques différenciées réalisées spécifiquement pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété telles que proposer un rôle non verbal lors d'une activité ou d'une présentation, adapter le matériel utilisé lors d'activités d'apprentissage de même que l'utilisation d'éléments technologiques tels que l'ordinateur, la tablette ou l'enregistreur numérique pour soutenir ces mêmes élèves sont des pratiques peu présentes dans les classes de musique. Les études sur le sujet démontrent pourtant que l'adaptation du matériel et l'utilisation de tels outils pédagogiques constituent une avenue intéressante permettant aux élèves en difficulté à la fois d'accéder au contenu et de démontrer leur apprentissage (Rose, Myer et Hitchcock, 2005; Rousseau, 2010).

Enfin, à l'instar des travaux de Saulnier (2012), les résultats des analyses nous ont permis de comprendre que les pratiques de différenciation pédagogique qui impliquent un changement dans les situations d'apprentissage et d'évaluation et qui modifient les critères et les exigences d'évaluation (Caron, 2008) sont des pratiques auxquelles les enseignants

ont peu recours. La réticence à mettre en place ces pratiques peut s'expliquer d'une part, par le fait que ces modifications sont susceptibles d'entraîner des conséquences sur l'acquisition et la progression des apprentissages de l'élève à l'intérieur de son parcours scolaire. D'autre part, la mise en œuvre de ces pratiques de différenciation qui s'inscrivent dans le plan d'intervention adapté de l'élève, résultent de décisions concertées et impliquent divers intervenants scolaires dont les membres de la direction, le titulaire de classe de même que le psychoéducateur et le technicien en éducation spécialisée. Comme la participation de l'enseignant de musique à l'élaboration du plan d'intervention adapté n'est pas sollicitée d'emblée, il est probable que les informations nécessaires à la bonne conduite de ces modifications ne parviennent pas à celui-ci. Ce constat souligne l'importance de la consultation et de la collaboration entre les divers agents d'éducation.

1.2 Description des pratiques de consultation et de collaboration

En ce qui concerne les habitudes de consultation et de collaboration des enseignants de musique, les données recueillies à l'intérieur de notre étude nous ont permis de mettre en évidence le fait que le titulaire de classe de même que le technicien en éducation spécialisée (TES) sont les personnes les plus consultées et avec qui les enseignants de musique collaborent le plus sur des sujets tels que la gestion et l'intervention sur les comportements. Ces résultats font sens dans la mesure où ces personnes sont souvent impliquées dans le plan d'intervention adapté rédigé à l'intention des élèves qui présentent des difficultés comportementales ou scolaires (Gilbert et Asmus, 1981 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014 ; Massé et Pronovost, 2006 ; Salend, 2005). Comme le titulaire et le TES sont habituellement les intervenants scolaires qui passent le plus de temps auprès des élèves durant l'année scolaire, ils sont les personnes qui connaissent le mieux leurs besoins spécifiques et sont les premiers responsables de leur réussite. La consultation et la collaboration avec le titulaire et le TES deviennent donc essentielles dans la mesure où elles permettent la transmission d'informations nécessaires à une inclusion efficace dans la classe de musique, tout en assurant une certaine cohérence sur le plan des interventions entre les milieux.

Pour ce qui est plus spécifiquement du TES, la forte tendance pour les enseignants de musique à consulter cet intervenant et à collaborer avec lui peut s'expliquer par le fait que les enseignants de musique ont rapporté être régulièrement en contact avec un nombre relativement élevé d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Dans un contexte où les possibilités de stimulations sont grandes (contact avec un grand nombre d'instruments de musique, déplacements fréquents à l'intérieur de la classe), il n'est donc pas étonnant que la fréquence à laquelle les enseignants de musique consultent le TES et collaborent avec lui soient relativement élevées. Cette observation trouve appui dans les propos d'Allington et Cunningham (2007) qui mentionnent que l'éducateur spécialisé peut à la fois contribuer activement à la gestion des comportements et apporter un soutien à l'enseignement et aux apprentissages. De plus, comme les interventions sont réalisées à l'intérieur de la classe, l'élève continue d'être impliqué socialement, ce qui va de pair avec le principe de la classe inclusive (Gaudreau, 2010). Les résultats de notre étude indiquent également que les enseignants de musique accordent une place importante au dialogue avec les autres enseignants. Les activités inhérentes au cours de musique telles que les concerts de fin d'année ou encore les créations collectives à l'intérieur de l'école sont des incitatifs à la consultation et à la collaboration qui sont susceptibles d'expliquer les fréquences qui y sont rattachées.

Pour ce qui a trait aux membres de la direction, bien que les répondants de notre étude aient mentionné être rarement consultés par ceux-ci, les fréquences rapportées indiquent que les enseignants de musique consultent davantage les membres de la direction qu'ils ne collaborent avec eux ce qui indique une volonté de participer de façon active et régulière aux échanges officiels à propos des actions amorcées ou à entreprendre de manière à ce que leurs interventions soient le plus cohérentes et concertées possible et que, toujours selon les enseignants interrogés, le discours des membres de la direction au regard de la différenciation pédagogique n'est pas toujours porteur d'une volonté à encourager sa mise en œuvre.

Il existe dans le milieu scolaire une vision commune selon laquelle les parents constituent des acteurs privilégiés avec qui l'école doit collaborer pour assurer la cohérence et l'efficacité des interventions visant à développer le potentiel de l'élève. Cette vision est encore plus vraie lorsqu'il s'agit d'élèves à risque pour qui cette collaboration s'inscrit notamment dans le cadre de la démarche du plan d'intervention au cours de laquelle se prennent les décisions qui le concernent (Asdih, 2012 ; Guigue, 2010 ; Larivée, 2008). À cet égard, de nombreuses études ont démontré les avantages, pour les élèves comme pour les parents, d'accroître la participation et l'engagement de ces derniers dans la vie scolaire (Larivée, 2011 ; Leyrit, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2012). À la lumière des résultats de notre étude, il est étonnant de constater qu'avec des fréquences oscillant en moyenne annuellement autour de cinq, les parents ou les tuteurs légaux arrivent au cinquième rang des agents d'éducation consultés et avec qui les enseignants de musique collaborent.

Plusieurs raisons peuvent expliquer cette réticence apparente à travailler de concert avec les parents. Les études tendent à montrer que le type de collaboration le plus répandu dans les milieux scolaires est aussi le moins engageant, c'est-à-dire celui qui implique un niveau minimal de participation. Les parents reçoivent des informations de façon ponctuelle (rentrée scolaire, remise des bulletins, etc.) ou périodique (journal semestriel) et sont habituellement consultés sur divers sujets (activités éducatives, projet éducatif, etc.). À ce sujet, St-Laurent (2008) mentionne que la collaboration avec les parents d'élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation est plus exigeante, ce qui pourrait décourager à la fois l'enseignant et le parent à s'engager dans une collaboration plus profonde et active. Finalement, le manque de reconnaissance de l'enseignant de musique au sein des membres de l'école, le nombre d'élèves vu quotidiennement de même que la démultiplication des interactions avec les parents qui en découle pourrait aussi contribuer à faire en sorte que le parent tournera davantage son besoin de consultation et de collaboration vers le titulaire de classe.

Finalement, il semble que les enseignants de musique soient peu tentés de consulter le service de garde, le psychoéducateur de même que l'orthopédagogue et l'animateur

(trice) à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) et de collaborer avec eux. Ces résultats pourraient confirmer les propos de Friend et Cook (2003) qui mentionnent que la collaboration implique qu'il y ait d'abord un but commun de même qu'un partage d'expertise entre les acteurs. Il se pourrait que le peu de contact entre ces personnes contribue au désintéressement à échanger et à collaborer entre eux.

1.3 Description des éléments de contexte associés à l'implantation de pratiques différenciées

L'examen des moyennes associées aux composantes d'implantation a montré que les variables associées au support, tel que celui des enseignants et de la direction ou encore la formation reçue sur la différenciation pédagogique de même que l'exemple de collègues intégrant avec succès des pratiques de différenciation pédagogique ont été rapportés comme les éléments les plus favorables à l'implantation de ces mêmes pratiques chez les enseignants de musique.

Les résultats de notre étude, à cet égard, corroborent ceux de travaux antérieurs selon lesquels la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées repose en grande partie sur le soutien offert aux enseignants (Gaudreau, 2011 ; Gray, 2008 ; Leroux, Fontaine et Sinclair, 2015 ; Saint-Laurent, 2008 ; Salvatore, 2011). Dans une perspective écosystémique, Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) soulignent en effet que l'inclusion en tant que processus basé sur la participation des élèves en difficulté vise aussi à soutenir tant l'élève lui-même que l'ensemble des personnes jouant un rôle significatif dans son entourage. Les mesures de soutien mises en place devraient permettre à ces dernières de participer adéquatement à l'amélioration des pratiques d'intervention auprès de l'élève à risque ou présentant des difficultés d'adaptation (Dionne et Rousseau, 2006).

Puisque les résultats de notre recherche tendent à montrer que la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées à l'intérieur de la classe de musique s'oriente principalement autour de la gestion des comportements, nous pouvons soulever l'hypothèse

selon laquelle le soutien et la formation des enseignants de musique permettraient d'améliorer l'efficacité de cette gestion qui en retour, bonifierait le sentiment d'efficacité de l'enseignant face à ses pratiques de différenciation. À ce sujet, Allen et Blackston (2003) de même que Gaudreau (2011) mentionnent que les activités de développement professionnel des enseignants portant sur la gestion des comportements difficiles en classe produisent souvent des effets positifs sur la qualité des interventions des enseignants auprès de leurs élèves en difficulté de comportement. En plus de favoriser la collaboration avec les différents partenaires concernés, le soutien et la formation permettraient à la fois aux enseignants de développer leurs compétences et d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle afin qu'ils soient plus en mesure de prévenir l'indiscipline en classe et d'intervenir de manière éducative auprès des élèves ayant des difficultés de comportement.

Les bénéfices perçus ont également été rapportés comme jouant un rôle prépondérant dans la décision de mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées. Rappelons qu'à l'intérieur de cette composante se trouve des énoncés tels que l'appréciation des élèves face au cours, les bénéfices perçus au regard des connaissances personnelles et professionnelles, l'expérience en termes de différenciation pédagogique, la tolérance au risque ou encore la préoccupation à propos de l'effet de l'apprentissage des élèves et du manque de pratiques innovantes.

Les résultats montrent par ailleurs que certains facteurs tels que le nombre d'élèves par classe, la diversité académique des élèves, le temps disponible avec les élèves de même que les attentes ministérielles ou celles des parents ont été rapportés par les enseignants comme susceptibles de nuire à l'implantation de pratiques pédagogiques différenciées. Cette observation fait écho aux résultats d'études antérieures qui révèlent que les enseignants éprouvent des difficultés à composer avec une diversité d'apprenants et ne se sentent pas outillés pour relever ces défis (Moran, 2007). À ce sujet Paré et Trépanier (2015) soulignent l'importance de la différenciation pédagogique comme outil favorisant la réussite de tous les élèves, et en particulier celle des élèves à risque d'échec scolaire, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

D'une part, certains enseignants du primaire manifestent des appréhensions au regard de l'inclusion scolaire (Bélanger, 2006; Horne et Timmons, 2009 ; Prud'homme, 2007) et, d'autre part, il semble que les stratégies d'enseignement exploitées se limitent souvent à un enseignement plutôt traditionnel, qui tient très peu compte de la diversité des élèves (Prud'homme, Leblanc, Paré, Fillion et Chapdelaine, 2015; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon et Brimijoin, 2003). Même lorsque les enseignants entretiennent une attitude positive au regard de l'inclusion scolaire, le recours à une variété de méthodes nécessite un large investissement et la mobilisation de nombreux savoirs et compétences de la part de ces derniers (Maertens, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004). Les besoins de formation liés à la gestion de la diversité ont été soulignés dans plusieurs études (Bélanger, 2006; Horne et Timmons, 2009; Valeo, 2008). Dans le rapport d'évaluation de l'implantation de la Politique de l'adaptation scolaire au Québec (Gouvernement du Québec, 1999), Gaudreau *et al.* (2008) insistent d'ailleurs sur l'importance de la formation destinée aux enseignants et recommandent de fournir du perfectionnement en adaptation scolaire.

Bref, la question de la formation des futurs enseignants continue d'être très préoccupante, particulièrement si l'on considère certains travaux de recherche qui laissent déjà, il y a quelques années, entrevoir des lacunes importantes dans la formation dispensée. Pour certains auteurs, la formation initiale à l'enseignement de la musique n'offre pas une préparation adéquate pour composer avec un environnement de classe hétérogène (Gillig, 2006; Lépine, 2008 ; Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997 ; Pierre-Vaillancourt et Peters, 2011; Peters et Lemieux, 2012). Valeo (2008) appuie ce point de vue, affirmant que bon nombre d'études rapportent le manque de préparation des divers acteurs pour l'intégration scolaire.

1.4 Identification des sous-groupes d'enseignants

Le quatrième sous-objectif de la recherche consistait à identifier des sous-groupes d'enseignants de musique selon leurs pratiques pédagogiques différenciées. Les résultats

des analyses de classification présentées au chapitre précédent nous ont permis de comprendre qu'il existait effectivement différents sous-groupes d'enseignants et que ces sous-groupes se distinguaient en fonction de leur degré de mise en œuvre de chacune des catégories de différenciation pédagogique, à savoir l'organisation des lieux, l'organisation du temps, l'organisation des regroupements, les activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, les ressources matérielles de même que les évaluations. Rappelons que l'objectif de ces classements était de rassembler un nombre suffisant d'individus aux caractéristiques similaires tout en nous permettant de nuancer les différences entre les groupes.

De ces analyses sont ressortis cinq groupes : le groupe des hauts différenciateurs, le groupe mixtes, le groupe des moyens différenciateurs, le groupe des faibles différenciateurs et finalement le groupe des très faibles différenciateurs. Nous avons pu constater que le groupe qui rassemble la plus grande proportion d'enseignants est le groupe des moyens différenciateurs (40%), suivi du groupe des faibles différenciateurs (23%), du groupe des hauts différenciateurs (17%), du groupe mixtes (15%) et finalement du groupe des très faibles différenciateurs (5%). Ces résultats tendent à confirmer que la mise en œuvre de la différenciation pédagogique varie significativement entre les enseignants. Alors que certains rendent compte d'une fréquence élevée de mise en œuvre, d'autres font part d'une fréquence nettement plus basse. Les différents profils des groupes d'enseignants nous indiquent aussi que, dans la majorité des cas, les enseignants qui ont une fréquence élevée de mise en œuvre de la différenciation pédagogique différencient fréquemment dans toutes les catégories, alors que les enseignants qui ont une fréquence plus basse de mise en œuvre, différencient peu dans toutes les catégories. Seul le groupe mixtes présente un profil qui diffère légèrement avec des pratiques qui s'approchent à la fois des pratiques du groupe des hauts différenciateurs dans certaines catégories et des pratiques du groupe des moyens différenciateurs dans d'autres catégories.

À notre connaissance, aucune étude n'a abordé la fréquence de mise en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées selon le profil des enseignants. Les résultats de nos

analyses nous permettent de comprendre que le fait de recourir ou non à la différenciation pédagogique est probablement une question d'adhésion aux principes de la différenciation pédagogique, mais aussi le résultat d'un ensemble de facteurs qui regroupent entre autres le sentiment de compétence et la valeur perçue de la méthode en passant par un certain nombre de variables d'implantation que nous avons abordées précédemment. Le deuxième objectif consistait justement à identifier les variables susceptibles de jouer un rôle dans l'implantation de la différenciation pédagogique et de comparer chacune de ces variables sur les différents groupes de différenciateurs afin de pouvoir dresser le profil des enseignants qui présentent une fréquence élevée de mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

2. L'INFLUENCE DES VARIABLES CONTEXTUELLES SUR LA FREQUENCE ET LA NATURE DES PRATIQUES

Les résultats des analyses de variance nous ont permis de comprendre que la consultation et la collaboration jouent un rôle significatif sur le degré de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Tout d'abord, les enseignants qui ont rapporté les moyennes de consultation et de collaboration annuelles les plus élevées sont aussi ceux qui présentent les fréquences de mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées les plus élevées. À l'inverse, les enseignants qui ont mentionné consulter et collaborer peu sont aussi ceux qui ont été identifiés comme faibles ou très faibles différenciateurs. Ce résultat est cohérent avec les résultats d'autres recherches qui mentionnent que la collaboration constitue une stratégie efficace à l'implantation de l'inclusion scolaire et qu'elle permet d'améliorer l'enseignement auprès de tous les élèves (Aucoin et Goguen, 2004; Dionne et Rousseau, 2006; Gray, 2008; Mamlin et Harris, 1998; Wolfe et Hall, 2003). En plus de favoriser le partage d'expertise et de créer un sentiment d'appartenance au sein de l'équipe-école, la consultation et la collaboration permettent de planifier les objectifs d'apprentissage de l'élève ayant des besoins particuliers et d'exploiter différentes stratégies d'enseignement (Hamill, 1999; Robinson et Carrington, 2002). D'ailleurs, certains auteurs suggèrent que le développement professionnel se fasse à travers la collaboration entre enseignants (McGregor, Halvorsen, Fisher, Pumpian, Bhaerman et Salisbury, 1998).

Les résultats de nos analyses ont aussi démontré que les enseignants qui s'identifient comme hauts différenciateurs sont également ceux qui se disent très soutenus par les membres de l'équipe-école. En effet, plus le niveau de soutien augmente, plus les enseignants ont tendance à mettre en œuvre des pratiques différenciées. Cette tendance, qui se maintient pour les groupes mixtes et moyens différenciateurs, vient appuyer les résultats de l'étude de Salvatore (2011) qui suggèrent que le manque de soutien constitue un obstacle majeur à la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées. Il semble en effet inévitable dans un contexte d'enseignement inclusif que toutes les ressources soient mises au service de l'enseignement, en soutien à l'élève et à l'enseignant (Rousseau, 2015). Ainsi,

ces résultats mettent l'accent sur l'importance de développer des mesures et des équipes de soutien à l'enseignant et de considérer ces mesures comme une forme de développement professionnel pour les enseignants (Dettmer, Thurston et Dyck, 2005; Olson et Platt, 2004; Paré et Trépanier, 2010; Rousseau, 2015; Wood, 2006). Fait étonnant, les enseignants très faibles différenciateurs ont rapporté se sentir davantage soutenus que les enseignants faibles et moyens différenciateurs, ce qui laisse présager que le soutien que reçoivent ces groupes d'enseignants s'oriente davantage vers d'autres composantes de l'enseignement que sur la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées.

Autre variable pouvant jouer un rôle significatif dans l'explication de la fréquence de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, le niveau de satisfaction présente une relation linéaire avec celui des différents groupes de différenciateurs à l'effet que plus les enseignants se disent satisfaits de leurs pratiques de différenciation pédagogique, plus ces derniers tendent à mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées. Même constat du côté des bénéfices perçus, ce qui pourrait laisser sous-entendre une interrelation entre ces deux variables à savoir que la reconnaissance des bénéfices perçus au regard de ses pratiques de différenciation contribuerait vraisemblablement à bonifier le sentiment de satisfaction au sujet de ces mêmes pratiques. Cette motivation à mettre en place des activités pédagogiques différenciées en fonction des bénéfices perçus est non sans rappeler une théorie maintes fois abordée dans la littérature scientifique, celle de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008). Selon ces auteurs, la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, « concerne ce qui amène la personne à agir, penser et évoluer » (Deci et Ryan, 2008, p.14). Dans le contexte de notre étude, il est possible que la volonté à mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées repose sur une motivation extrinsèque, c'est-à-dire une motivation qui est reliée à l'environnement immédiat de l'enseignant, dans ce cas-ci, sa classe. Cette hypothèse s'inscrit en cohérence avec nos résultats, qui montrent que les pratiques pédagogiques différenciées associées à l'environnement et à la gestion de classe ont été rapportées comme fréquemment mises en place par les enseignants de musique. Le sentiment d'efficacité personnel qui découle à la fois d'une gestion de classe efficiente et du sentiment de compétence face à ses pratiques constitue un élément qui valorise le rôle de

l'enseignant et qui met en évidence l'autodétermination (Moreau, Maltais et Herry, 2005). À ce sujet, la littérature scientifique soutient l'idée que certaines dimensions personnelles liées à l'autodétermination tel que le sentiment d'efficacité, bien qu'elles soient moins connues, ne peuvent être ignorées, car elles se révèlent fondamentales. En effet, les pratiques enseignantes sont grandement influencées par les croyances envers plusieurs dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage (Forlin, 2010). Il semble que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant se dégage encore une fois comme un paramètre déterminant qui instille une volonté d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques et d'expérimenter des situations d'enseignement différenciées en vue de favoriser la réussite éducative des apprenants (Dubé, Dufour, Viola et Meunier, 2013 ; Chambers et Forlin, 2010).

Au regard des caractéristiques personnelles de l'enseignant, seulement trois variables sont apparues comme susceptibles d'être reliées à la fréquence de mise en oeuvre de ces pratiques : le niveau de scolarité, le nombre d'élèves HDAA et l'attitude de l'enseignant. Les résultats des analyses tendent à montrer que les enseignants qui possèdent une formation de deuxième cycle universitaire sont ceux qui ont le plus tendance à mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées. Cette observation met en évidence les résultats d'autres études qui confirment que la formation joue un rôle important dans la mise en place de pratiques pédagogiques les plus susceptibles d'assurer l'accès au programme pour les élèves anxieux, mais également les plus susceptibles d'assurer la réussite de tous les élèves qui sont confiés aux enseignants (Fournier, 2012 ; Gaudreau, 2013 ; Gray, 2008 ; Vienneau, 2002). Il faut toutefois interpréter ces résultats avec prudence, car le nombre d'enseignants de notre étude qui ont rapporté posséder une formation autre que le premier cycle universitaire est limité.

Nos résultats indiquent que la fréquence d'utilisation de la différenciation pédagogique est aussi liée au nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) auprès desquels intervient ou a eu à intervenir l'enseignant. En effet, il est possible de supposer que le manque de formation en adaptation scolaire des

enseignants de musique combiné à l'hétérogénéité des besoins des élèves HDAA de même que le nombre élevé de ces élèves intégrant les classes constituent des éléments qui font en sorte que plusieurs enseignants se disent incapables d'aider ces élèves (Avramidis et Kalyva, 2007 ; Gaudreau, 2011 ; Gfeller, Darrow et Hedden, 1990 ; Gray, 2008 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Loreman, Deppeler et Harvey, 2011). Il est intéressant de constater que le nombre d'élèves anxieux n'a pas été identifié comme susceptible d'influer sur le niveau de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Cet élément pourrait s'expliquer par le fait que la grande majorité des enseignants de musique ont mentionné être plus ou moins bien formés pour enseigner aux élèves présentant cette même problématique ce qui laisse présager d'une part, des lacunes quant à l'identification des besoins de ces élèves et d'autre part, que les enseignants n'ont pas les connaissances suffisantes pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui correspondent aux besoins spécifiques de ces élèves ou encore considèrent ces besoins semblables à ceux du reste de la classe.

Finalement, il semble que l'attitude de l'enseignant face à la nouveauté dans le domaine des pratiques enseignantes soit fortement corrélée au niveau de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. À ce sujet, Corriveau et Tousignant (1996), mentionnent que l'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers dans les classes ordinaires implique des changements dans les pratiques quotidiennes des enseignants et que la résistance face à ces changements peut constituer un obstacle à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées. À la lumière des résultats de notre étude, il appert que les enseignants qui se disent intéressés par les pratiques innovantes sont ceux qui présentent une fréquence de mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées la plus haute. À cet égard, la relation entre ces deux variables est directement proportionnelle. Plus les enseignants démontrent de l'intérêt, plus ces derniers différencient. À l'opposé, plus ils sont hésitants face aux changements dans le domaine des pratiques enseignantes, moins ils différencient. Cette observation nous permet de poser l'hypothèse que les croyances qui concernent la mise en œuvre de la différenciation pédagogique sont associées à une émotion positive ou négative et que celles-ci poussent l'individu à agir en fonction de

celles-ci (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Bélanger, 2006 ; Gauthier, 2011 ; Jellison et Taylor, 2007 ; Rousseau, 2012 ; Shapiro, 1999).

Bref, nous remarquons que les analyses comparatives des différents groupes de différenciateurs mettent clairement en évidence plusieurs variables pouvant expliquer les différents niveaux de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Les analyses multivariées ont permis d'identifier celles qui semblent les plus marquées sans signifier pour autant que les différences obtenues sur les autres variables doivent être minimisées. Ainsi, les enseignants qui ont un profil de hauts différenciateurs sont ceux qui, d'une part, perçoivent beaucoup de bénéfices au regard de leur pratique enseignante et en retirent beaucoup de satisfaction. Ces enseignants, qui possèdent pour la plupart une formation de 2^e cycle, se disent également très soutenus par les membres de la direction, consultent et collaborent régulièrement avec le personnel scolaire, à savoir le titulaire de classe, le TES de même que les autres collègues et les membres de la direction sur des sujets qui concernent à la fois l'intervention sur les comportements, les manifestations d'anxiété chez les élèves de même que les plans d'intervention et la gestion de classe.

D'autre part, ces enseignants sont intéressés à lire ou à entendre parler de pratiques innovantes. Finalement, les enseignants de musique hauts différenciateurs sont ceux qui sont en contact avec le plus grand nombre d'élèves HDAA. Ces résultats sont intéressants car ils suggèrent que le fait d'adhérer à des pratiques innovantes se traduit en bénéfices personnels pour l'enseignant, mais ils suggèrent aussi que la mise en place de ces pratiques doit se faire en équipe dans un contexte qui favorise ce développement professionnel.

CONCLUSION

Cette étude poursuivait deux objectifs spécifiques. Le premier consistait à décrire les pratiques pédagogiques différenciées rapportées par les enseignants de musique à l'égard des élèves présentant une problématique d'anxiété, le deuxième, à identifier les variables susceptibles de caractériser les différents groupes d'enseignants en fonction du degré de mise en œuvre de la différenciation pédagogique selon les informations rapportées en ce sens. Les informations recueillies à l'aide des entrevues et du questionnaire en ligne nous ont permis d'atteindre ces objectifs grâce à l'analyse des pratiques rapportées des 101 enseignants de musique du primaire. Pour y arriver, nous avons jeté un éclairage sur la rationalité des pratiques sous-jacentes à la différenciation pédagogique en prenant appui sur les modèles de Tomlinson (2004) et de Caron (2008) qui proposent l'identification des pratiques différenciées selon différents objets, à savoir les structures organisationnelles, les contenus des situations d'apprentissage, les processus d'enseignement-apprentissage et les productions attendues.

En ce qui a trait au premier objectif, l'analyse de nos résultats nous a permis de constater que, comme le laissaient présager nos attentes théoriques de départ, les pratiques pédagogiques proposées par les enseignants de musique du primaire de notre étude sont plus ou moins conçues ou planifiées avec une intention de prendre en compte les besoins des élèves présentant des manifestations d'anxiété. Le portrait obtenu démontre plutôt que les enseignants de musique orientent principalement leur enseignement autour de pratiques qui s'adressent à l'ensemble des élèves de la classe et que ces pratiques se réfèrent essentiellement à la flexibilité pédagogique et concernent les structures organisationnelles de même que les processus d'enseignement-apprentissage. Nos observations nous ont également permis de constater que l'adaptation et l'individualisation sont des mesures exceptionnelles. Effectivement, très peu de mesures d'individualisation ont été rapportées par les enseignants de musique, et ce, malgré la présence d'élèves anxieux. Ce constat nous amène à émettre l'hypothèse selon laquelle lorsque les enseignants différencient leur enseignement en diversifiant leurs pratiques, que ce soit à travers la différenciation des

structures organisationnelles, des contenus des situations d'apprentissage, des processus d'enseignement-apprentissage ou des productions et qu'ils offrent des choix à leurs élèves, les mesures d'adaptation et d'individualisation deviennent moins nécessaires pour répondre à leurs besoins. En misant sur des pratiques optimales, en diversifiant et en offrant des choix, les besoins des élèves sont souvent comblés. Toutefois, il se peut que des mesures d'adaptation et d'individualisation doivent être prises, mais ces mesures ne s'adressent pas à tous les élèves et elles sont temporaires dans le cas de l'individualisation (Caron, 2008; Perrenoud, 1995). C'est également ce que le MELS (Gouvernement du Québec, 2006b) préconise lorsqu'il est question des mesures d'adaptation et de modification.

En ce qui concerne le deuxième objectif, l'analyse des variables impliquées dans l'implantation de la différenciation pédagogique nous a permis d'identifier différents profils d'enseignants et de dégager les éléments de contexte qui caractérisent leurs différents niveaux de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Ainsi, nous avons pu montrer que certaines variables, telles que les bénéfices perçus de même que le sentiment de satisfaction et l'attitude au regard des pratiques pédagogiques différenciées, le niveau de soutien, la consultation et la collaboration avec les membres de l'école, de même que le nombre d'élèves HDAA et la scolarité, jouaient un rôle significatif sur le niveau de mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

1. LIMITES DE L'ETUDE

Cette recherche comporte des limites qu'il convient de présenter afin de préciser la portée et l'utilité des résultats obtenus. Une première limite de cette thèse se trouve dans l'utilisation exclusive du questionnaire comme moyen de cueillette de données. Aucune mesure directe n'a été prélevée sur le terrain, que ce soit par observation, par analyse de documentation ou par des entrevues avec d'autres agents d'éducation. Bien que les entrevues originales nous aient permis de circonscrire les éléments théoriques inhérents à la construction du questionnaire, l'observation directe en classe, par exemple, aurait pu servir à mieux juger des pratiques mises réellement en place par les enseignantes. De plus, en

utilisant une deuxième entrevue pour bonifier le questionnaire en ligne, les enseignants auraient pu être questionnés plus en profondeur, ce qui nous aurait permis de vérifier leur compréhension des pratiques proposées et les raisons qui motivent leur utilisation ou non. Les enseignants auraient aussi pu justifier leur intérêt et leur capacité à mettre en œuvre les pratiques proposées d'une façon beaucoup plus détaillée. L'usage des questions ouvertes au cours de notre étude a, à cet égard, vite montré ses limites.

Le choix du questionnaire constitue également une limite à cette recherche même s'il est lié aux pratiques retenues dans le cadre théorique. Plus spécifiquement, puisque les choix réalisés ont exigé de mettre de côté d'autres pratiques peut-être plus appropriées et mieux documentées, le contenu du questionnaire représente une autre limite. Par exemple, davantage de pratiques liées à l'enseignement de la compétence interpréter auraient pu être retenues dans le questionnaire, ce qui nous aurait permis de mieux analyser cette composante essentielle de l'enseignement de la musique.

Les choix réalisés quant aux échelles proposées à l'intérieur du questionnaire constituent une autre limite ou du moins une faiblesse de cette recherche. Afin que les répondants puissent témoigner de la fréquence d'utilisation d'une pratique, le recours à une échelle ordinale proposant cinq réponses possibles a été retenu pour les questions relatives aux pratiques pédagogiques. Ainsi, les enseignants pouvaient indiquer employer cette pratique « jamais », « rarement », « quelquefois », « souvent » et « toujours ». Le choix de ces libellés de valeurs présente un certain flou qui ne nous a pas permis de quantifier de manière précise les fréquences des pratiques ce qui a pu rendre moins palpable l'interprétation des résultats.

Enfin, malgré tous les efforts consentis à construire une liste de référence pour constituer notre échantillon, celui-ci demeure un échantillon de convenance qui ne peut être considéré comme représentatif de tous les enseignants de musique au primaire. Certains biais d'échantillonnage sont possibles. Peut-être avons-nous attiré plus d'enseignants intéressés par la différenciation pédagogique ? Nous ne pouvons en être certain.

Nonobstant, nous avons réussi à recueillir un nombre intéressant d'enseignants parmi une population tout de même assez limitée de personnes. Cela est probablement tributaire à l'usage du questionnaire en ligne.

2. RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Les retombées de notre étude s'étendent à plusieurs domaines. Sur le plan de la formation, la problématique de cette recherche soulevait la nécessité d'accroître les connaissances chez les acteurs du milieu scolaire au regard des pratiques pédagogiques différenciées à privilégier afin d'assurer l'inclusion et la réussite des élèves présentant des manifestations d'anxiété au primaire. À ce sujet, le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b) n'indique pas quels sont les dispositifs à privilégier, ni quelle fréquence ou quelle intensité adopter pour le développement de compétences chez les élèves anxieux. Il faut toutefois mentionner que la parution de la progression des apprentissages en musique (Gouvernement du Québec, 2001d) est venue compléter ce programme par de multiples pistes. Les résultats obtenus dans cette thèse pourront certainement à la fois servir la formation initiale des maîtres et les milieux scolaires. Les enseignants conçoivent souvent la différenciation pédagogique comme un surplus de tâches dans leur enseignement, amenant une surcharge de travail, alors qu'en fait, il s'agit souvent bien simplement de varier et d'offrir des choix aux élèves.

Cette recherche peut servir d'assise à une meilleure compréhension des pratiques de différenciation et sur la façon de les mettre en place non seulement à l'intérieur de la classe de musique auprès des élèves anxieux mais également auprès de populations d'élèves qui nécessitent des mesures d'encadrement spécifiques à l'adaptation scolaire. En effet, nos résultats indiquent que c'est la variété et l'offre de choix qui sont prépondérants et non pas les mesures d'adaptation et d'individualisation que redoutent de nombreux enseignants. Aussi, nous avons constaté que c'est la différenciation des structures de la part des enseignants, c'est-à-dire la façon dont s'organise le déroulement des situations d'apprentissage en fonction des besoins des élèves qui prime. Cette façon de différencier

est relativement simple à mettre en place en classe et peut contribuer à la réussite des élèves. Comme notre recherche recueillait des pratiques déclarées, il est aisé de fournir des exemples de différenciation aux différents acteurs du milieu scolaire.

Dans le domaine de la recherche, la revue d'écrits scientifiques effectuée nous a permis de constater que les pratiques de différenciation pédagogique réalisées auprès des élèves anxieux dans les classes de musique au Québec ne semblaient pas avoir été étudiées. À cet égard, notre étude a permis de dresser un portrait probable et à jour des pratiques réalisées dans un domaine autre que celui souvent abordé dans les écrits telles que la lecture ou l'écriture, permettant ainsi de mieux comprendre la réalité des classes de musique tout en mettant en lumière les variables qui sous-tendent la mise en œuvre de ces pratiques.

Le thème de la différenciation pédagogique ainsi que la problématique découlant de sa possible mise en œuvre demandent d'avoir recours à des recherches plus compréhensives afin de mieux comprendre les réalités de la classe (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). Notre recherche exploratoire a contribué à apporter certains éclaircissements sur les pratiques de différenciation en classe. Il serait pertinent que d'autres recherches viennent documenter ces pratiques, notamment afin de savoir si les pratiques de différenciation varient d'une année à l'autre dans les classes de musique. Des mesures pourraient être prises dans d'autres disciplines afin de connaître l'impact de la différenciation pédagogique sur les résultats des élèves.

En ce qui concerne finalement les retombées dans le domaine de la pratique, l'apport de notre étude sur la compréhension des variables impliquées dans l'implantation de la différenciation pédagogique met en lumière, d'une part, l'importance pour les agents d'éducation de travailler de concert et de mettre en priorité des pratiques consultatives et collaboratives qui permettront une inclusion réussie des élèves qui présentent des besoins particuliers. D'autre part, l'adoption d'une attitude positive face à la différenciation pédagogique est essentielle et il importe que les écoles mettent en place des mesures de soutien qui permettront à ses membres non seulement d'évoluer sur le plan de leurs

pratiques enseignantes, mais également quant à leur ouverture à accueillir et à favoriser l'expérimentation de pratiques innovantes.

3. RECHERCHES A VENIR

L'enseignement de la musique auprès des élèves présentant une problématique d'anxiété au primaire est un champ très vaste où les recherches devront se multiplier alors qu'elles sont à l'heure actuelle, encore plutôt rares. Principalement, les recherches portant sur les pratiques qui sont utilisées en classe permettent de mieux cibler les interventions auprès des enseignants ainsi que des élèves qui s'y trouvent. Elles alimentent les réflexions quant aux actions préventives qu'il nous faut poser pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Notre recherche, près de vingt ans après l'instauration du nouveau Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001b), dresse un portrait partiel du travail des enseignants de musique. Pour enrichir ce portrait, il est essentiel qu'une description plus représentative des pratiques différenciées utilisées par les enseignants du Québec soit réalisée sur un échantillon plus large. À cet égard, les études futures qui porteront sur les pratiques de différenciation pédagogique doivent être conçues de façon à ce que leurs résultats puissent être généralisables, et ce tant au secondaire qu'au primaire. À ces conditions, elles pourront fournir un portrait valide de la différenciation pédagogique et, aussi, des facteurs associés à son efficacité aussi bien qu'à son inefficacité.

À cet effet, les facteurs reliés à la quantité et à la qualité de la formation continue des enseignants, à la fréquence et au type de collaboration qu'ils entretiennent avec les services complémentaires sont à prioriser et à mettre en relation avec les niveaux d'analyse de l'hétérogénéité de leur classe que font les enseignants. Dans le contexte québécois, la présente étude tend à suggérer de porter une attention à certains facteurs qui peuvent constituer des obstacles à l'implantation de l'enseignement différencié dans les classes de musique, tels que le nombre d'élèves par classe, les attentes ministérielles de même que la diversité académique des élèves. D'autres études nous incitent à demeurer à la fois patients et optimistes quant aux changements qui peuvent être attendus des enseignants et de l'école

en général. En effet, malgré le soutien offert aux enseignants, l'implantation des conditions nécessaires aux pratiques inclusives et à la différenciation de l'enseignement ne dépassait pas ce qui peut être qualifié d'enseignement efficace ou différencié (McLeskey et Waldron, 2000; Van den Berg, Slegers et Geijssels, 2001). Ces résultats et ceux de notre étude sont prometteurs quant à la possibilité d'offrir un enseignement différencié en classe ordinaire grâce au soutien et à la formation des enseignants, mais suggèrent que d'autres leviers doivent être envisagés pour accommoder pleinement les élèves anxieux et leur assurer l'accès au programme de la formation générale.

Pour ce qui est de l'instrumentation développée pour la présente étude, le questionnaire à l'intention des enseignants est de nature à permettre d'obtenir rapidement une quantité importante de données utiles. Il convient donc de poursuivre son développement selon les règles de l'art. Cependant, étant donné que, comme tout questionnaire autoadministré, notre outil recueillait des données autoportées, son utilisation aurait avantage à être combinée à d'autres méthodes de collecte de données plus directes, incluant des observations en classe, permettant de mener des études de cas bien documentées. Des entrevues de groupe avec d'autres agents d'éducation, tels que des directions d'école et des conseillers pédagogiques en arts seraient utiles pour comprendre les facteurs systémiques susceptibles d'influencer la mise en place de la différenciation pédagogique dans les classes de musique et l'accès au programme de formation générale pour les élèves présentant des problématiques d'anxiété. Des données issues de sources ainsi diversifiées et un questionnaire renforcé utilisé auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants permettraient alors de revoir la conceptualisation des pratiques de différenciation pédagogique retenue dans cette étude.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akos, P., Cockman C.R. et Strickland, C.A. (2007). Differentiating classroom guidance. *Professional school counseling*, 10(5), 455-463.
- Albano, A.M., Chorpita, B.R. et Barlow, D.H. (2002). Childhood anxiety disorders. In E.J. Mash et R.A. Barkley, *Child psychopathology* (p. 279-329). New York, Guilford.
- Allard, M., et Lefebvre, B. (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones : des origines à aujourd'hui*. Montréal: Logiques.
- Allen, S. J. et Blackston, A. R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact on teacher and student behaviour change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, 18, 22-51.
- Allington, R.L. et Cunningham, P.M. (2007). *Schools that work. Where all children read and write*. Boston : Allyn and Bacon.
- Alvin, J. (1991). *Music therapy for the autistic child* (2^e éd., A. Warwick, Ed.). New York: Oxford University Press.
- American Psychiatric Association (APA), (1980). *DSM-III : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 3^e éd., Washington (D.C.), APA.
- American Psychiatric Association (APA), (2013). *DSM-V : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5^e éd., Washington (D.C.), APA.
- Amyotte, L. (2002). *Méthodes quantitatives: application à la recherche en sciences humaines*. (2^e éd.). Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Anderson, K.M. et Algozzine, B. (2007). Tips for teaching: differentiating instruction to include all students. *Preventing school failure*, 51(3), 49- 58.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Ansdell, G. (1996). Talking about Music Therapy: a dilemma and a qualitative experiment. *British Journal of Music Therapy*, 10(1).
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Revue Internationale enfance*, 16, 34-52.
- Association Québécoise de Musicothérapie (s.d.) *Site de l'Association Québécoise de Musicothérapie*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.musicotherapieaqm.org>. Consulté le 8 mars 2016.
- Astolfi, J-P. (2007). *L'école pour apprendre*. 8^e édition. Paris : ESF éditeur.
- Aucoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe ! In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.281- 292). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E. et Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22(4), 367–389.
- Bailey, J.P. et Williams-Back, T.H. (2008). Differentiated Instruction : Three Teacher's Perspectives. *College Reading Association Yearbook*, 29, p.133-151.
- Baker, F. et Bor, W. (2008). Can music preference indicate mental health status in young people ? *Australas Psychiatry*, (4), 284-288.
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1245-1263.
- Barlow, D.H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic (2e ed.)*. Guilford Press, NY, New York.
- Barlow, D.H., Pincus, D.B., Heinrichs, N. et Choate, M. (2003). Anxiety disorders: A Lifespan developmental perspective. In I. Weiner (Ed.) *Comprehensive Handbook of Psychology* (Vol.8). New York : John Wiley.
- Barry, A. (2004). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux. *Vie pédagogique*, 130, février-mars 2004, 20-24.
- Barry, T.J et Lau, J.Y.F (2016). Commentary : Predicting outcomes of treatment for anxiety disorders-Using data from fear learning paradigms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 877-879.

- Batian, H.G. (1998). *L'influence de l'éducation musicale sur le développement des enfants* (trad. Gunter Kreutz), Berlin Université, GH Paderbon.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignants du primaire. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.63-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bender, W. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for général and spécial educators*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Benjamin, R. S., Costello, E. J., & Warren, M. (1990). Anxiety disorders in a pediatric sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 4, 293–316.
- Benjamin, C. L., Harrison, J. P., Settapani, C. A., Brodman, D. M., & Kendall, P. C. (2013). Anxiety and related outcomes in young adults 7 to 19 years after receiving treatment for child anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81, 865–876.
- Biederman, J., Rosenbaum, J.F., Chaloff, J. et Kagan, J. (1995). Behavioral inhibition as a risk factor. In J.S. March (dir.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (p. 61- 81). New York: Guilford Press.
- Bolduc, J. et Lessard, A. (2010). *Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique*. Québec : FHOSQ; FAMEQ.
- Bouchard, S. et Cyr, C. (1998). *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Fréchette, N. et Roy, E. (2011). Le développement socioaffectif de 6 à 9 ans. In C. Bouchard & Fréchette, N. (Éd.), *Le Développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bray, K., Green, J. P., et Vogan, N.F. (2005). Musique à l'école. In *Encyclopédie de la musique au Canada*. Toronto, Ontario: Fondation Historica du Canada. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.thecanadianencyclopedia.com/fr/>. consulté le 4 avril 2016.
- Brown, T.A., Campbell, L.A., Lehman, C.L., Grisham, J.R. et Mancill, R.B. (2001). Current and Lifetime Comorbidity of the *DSM-IV* Anxiety and Mood Disorders in a Large Clinical Sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(4), 585-599.
- Bruscia, K.E. (1998). *Defining music therapy*. Philadelphia, PA: Barcelona Publisher.

- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Chambers, D. et Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion : A triad of inclusive experiences. In C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p.74-83). Londres : Routledge.
- Chorpita, B.F. et Barlow, D.H. (1998). The development of anxiety : The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124(1), 3-21.
- Cole, K. B. et Leyser, Y. (1999). Curricular and Instructional Adaptations: Views of Special and General Education Student Teachers and Their Cooperating Teachers. *Teacher Educator*, 34(3), 157-172.
- Compton S.N., March, J.S., Brent, D., Albano, A.M., Weersing, V.R. et Curry, J. (2004). Cognitive-behavioral psychotherapy for anxiety and depressive disorders in children and adolescents: an evidence-based medicine review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(8), 930-959.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *L'éducation artistique à l'école : avis au ministre de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooper, J.R., Bloom, F.E. et Roth, R.H. (2003). *The biochemical basis of neuropharmacology*, (8^e ed.). New-York, Oxford University Press.
- Corriveau, L. et Tousignant, J.-L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement : pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 5-18.
- Costello, E.J. et Angold, A. (1995). Epidemiology. In J.S. March (dir.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (p. 1090-1124). New York : Guilford.
- Costello, E.J., Egger, H. et Angold, A. (2005). The developmental epidemiology of anxiety disorders : Phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 631-648.
- Costello, E.J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. et Angold A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archive General Psychiatry*, 60(8), 837-844.

- Cottraux, J. (2001). *Les thérapies comportementales et cognitives*. Masson, Paris.
- Countryman, J. (2009). High school music programmes as potential sites for communities of practice - a Canadian study. *Music Education Research*, 11(1), 93-109.
- Couture, F., et Lemerise, S. (1992). Le Rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques. In L. Bernier et al. (Dir.), *Hommage à Marcel Rioux: sociologie critique, création artistique et société contemporaine* (pp. 77-94). Montréal: Albert Saint-Martin.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Cross, I. et Morley, I. (2008). The evolution of music : Theories, definitions and the nature of the evidence. In S. Malloch et C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality* (p.61-82). Oxford, UK : Orford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow, the psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Curry, J.F. et Bennet Murphy, B.L. (1995). Comorbidity of anxiety disorders. In J.S. March (dir.), *Anxiety disorders in children and adolescents*, (p.301-320). New York : Guilford.
- Darvill, C.E. (1989). Teacher attitudes to mainstreaming. *Canadian Journal of Special Education*, 5(1), 1-14.
- D'Astous, A. (1993). *Introduction à l'analyse des données issues d'une enquête*. Montréal: Guérin universitaire.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne* 49(3), 182-185.
- DeLucia-Waack, J.L. (1996). Children of divorce group work in the schools. In S.T. Gladding (Ed.), *New developments in group counseling* (p. 27-28). Greensboro, NC: ERIC/CASS.
- Dettmer, P., Thurston, L. P. et Dyck, N. J. (2005). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston, MA: Pearson education.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (dir) (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Dolbec A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP. Département de didactique Faculté des sciences de l'éducation.
- Dolph, K.A. (2009). *An Evaluation Study of the Curriculum and Instructional Approaches Employed in the Norfolk Public Schools Gifted Program*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Williamsburg, Virginie.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Paris : Les éditions logiques.
- Dubé, F., Dufour, F., Viola, S. et Meunier, H. (2013). *Connaissances, croyances, attitudes et sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de l'éducation auprès des élèves ayant des besoins spéciaux*. Communication présentée au 2^e colloque international « De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école ». Haute école pédagogique, Bienne.
- Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in Education: Problems and possibilities. In F. B. Murray (Éds), *The Teacher educator's handbook*, (p.323-381). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Dumas, J. (2012). *L'enfant anxieux. Comprendre la peur de la peur et redonner courage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dumas, J. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^{éd.}). Bruxelles : De Boeck Université.
- Dunn, R., Beaudry, J. S. et Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.
- Edwards, C., J. Carr, S., & Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices. *Education*, 126 (3), 580-592.
- Ester, D. et Turner, K. (2009). The impact of a school loaner-instrument program on the attitudes and achievement of low-income music students. *Contributions to Music Education*, 36(1), p.53-71.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ). Convention collective 2005-2010.
- Fehr, K.K., Russ, S.W. et Landis, C.E. (2016). Treatment of Sleep Problems in Young Children : A Case Series Report of a Cognitive-Behavioral Play Intervention. *Clinical Practice in Pediatric Psychology*, 4(3), 306-317.
- Ferreri, M., Morand, P. et Nuss, P. (1999). *Les troubles anxieux*. Paris : Ellipses.

- Fortin, M-F. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Les Éditions de la Chenelière, Québec.
- Fortlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. In R. Rose (dir.), *Confronting Obstacles to Inclusion : International Responses to Developing Inclusive Schools* (p.155-170). Abingdo : Routledge.
- Fournier, E. (2012). *Novice elementary teachers' perspectives teaching mainstreamed special needs students : Implication for leadership, preservice education, and professional development*. Thèse de doctorat, University of Calgary.
- Friend, M. et Cook, L. (2003). *Interactions : Collaboration skills for school professionals*. Boston : Allyn and Bacon.
- Frisque, J., Neibur, L., & Humphreys, J. T. (1994). Music mainstreaming practices in Arizona. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 94-104.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. et Stecker, P.M. (2010). The blurring of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional children*, 76(3), 301-323.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?. In N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. In J. Pharant et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent !* (p.174-197). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Montréal: UQAM.
- Gauthier, N. (2011). *L'application de la différenciation pédagogique : identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1re année du 1er cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski.
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scalon, D. et Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (Éd.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American education research association.
- Gfeller, K., Darrow, A., Hedden, S. (1990). Perceived effectiveness of mainstreaming in Iowa and Kansas schools. *Journal of Research in Music Education*, 31, 147-15.
- Gilbert, J. P., et Asmus, E. P. (1981). Mainstreaming: Music educators' participation and professional needs. *Journal of Research in Music Education*, 29, 31-37.
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris : Hachette Éducation.
- Gladding, S.T. (2005). *Counseling as an art : The creative arts in counseling* (3e éd.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Godard, L. (2007). *Notes de cours sur les difficultés en lecture et en écriture*, UQAM, Montréal.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (2003). *Looking in classrooms* (9^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Éditions Gaëtan Morin, Boucherville, 3^e éd.
- Gouvernement du Québec. (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Arts : éducation musicale: JI 21 31 41 5112 22 32 42 5213 23 33 43 53 54*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, service des programmes.
- Gouvernement du Québec. (1970). *Programme d'études des écoles élémentaires. Arts : expression musicale*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-arts.

- Gouvernement du Québec. (1979). *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation, Service général des communications.
- Gouvernement du Québec. (1980). *La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes et en éducation physique*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'enseignement supérieur.
- Gouvernement du Québec. (1981). *Programme d'études: primaire. Art: art dramatique, arts plastique, danse, musique*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1996). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes : orientations et compétences attendues : document d'orientation*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Gouvernement du Québec. (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1998). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2000a). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec : Ministère de l'Éducation. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Gouvernement du Québec. (2000b). Document d'accompagnement. Domaine des arts. Premier cycle - primaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001c). *La formation à l'enseignement: Les orientations: Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001d). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire : Progression des apprentissages*. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Le renouveau pédagogique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2006a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Gouvernement du Québec. (2006b). *La différenciation de l'évaluation. Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Gouvernement du Québec. (2014). *Demande de renseignements généraux de l'opposition. Étude des crédits 2014-2015*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2015). Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Estrie - Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke (CIUSSS-CHUS).
- Gouvernement du Québec. (2016a). Loi sur l'instruction publique. L.R.Q., chapitre 1-13.3. Québec Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2016b). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.
- Gouzouasis, P., Guhn, M., & Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core Grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, 9, 81-92.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B. et MacArthur, C. (2003). Primary Grade Teachers' Instructional Adaptations for Struggling Writers: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 279-292.
- Gray, J. (2008). *The implementation of differentiated instruction for learning disabled students included in general education elementary classrooms*. Thèse de doctorat en éducation, Université La Verne, Californie.
- Gray, J.A. et McNaughton, N. (1996). The neuropsychology of anxiety : Reprise. In D.A. rd Hickey et Webster (2001). *Creative thinking in music*. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-24.

- Guigue, M. (2010). Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 27, 11-16.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J et Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7^e éd.), New Jersey, Pearson
- Hallam, S., Cross, I. et Thaut, M. (2008). *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford : Oxford University Press.
- Hamill, L.B. (1999). *One School District's Efforts to Develop a Formal Inclusion Program at the Secondary Level (Rapport)*, Cincinnati, OH, Xavier University, Service de reproduction de document ERIC No. ED 436 065.
- Henderson, S.M. (1983). Effects of music therapy program upon awareness of mood in music, group cohesion, and self-esteem among hospitalized adolescent patients. *Journal of Music Therapy*, 20(1), 14-20.
- Hess, U., Sénécal, S. et Vallerand, R.J. (2000). Les méthodes quantitative et qualitative de recherche en psychologie, In R.J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Hickey, M. et Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Education Journal* 88(1), 19-24.
- Higa-McMillan, C.K., Francis, S.E., Rith-Najarian, L. et Chorpita, B.F. (2016). Evidence base update : 50 years of research on treatment for child and adolescent anxiety. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(2), 91-113.
- Horne, P. E. et Timmons, V. (2009). Making it work : Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Hourigan, R. M. (2007). *Teaching music to students with special needs: A phenomenological examination of participants in a fieldwork experience*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Michigan, Ann Arbor.
- Howard, P. J. (2014). *An owner's manual for the brain in inclusive settings* (4^e éd.) Austin: Leornian Press.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Prendre le virage du succès*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- James, S.D. (2013). *Does Differentiated Instruction Raise Student Performance in Mathematics : An Action Research Study*. Thèse de doctorat. Capella University.

- Jellison, J. A. et Taylor, D. M. (2007). Attitudes toward inclusion and students with disabilities: A review of three decades of music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 172, 9–23.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria : Association for supervision and curriculum development.
- Johnson, G. M. (2000). Schoolwide Enrichment: Improving the Education of Students (at Risk) at Promise. *Teacher Education Quarterly*, 27(4), 45-61.
- Joseph, C.K. (2009). *Integrating Music Education, Music Therapy and Special Education in a Music Classroom*. Thèse de doctorat avec concentration en Arts et Sciences avec spécialisation en éducation musicale, Université de Cincinnati, Ohio.
- Kendall, P.C. (2012). *Child and adolescent therapy, Cognitive-Behavioral Procedures*. (4^e édition). NY : The Guilford Press.
- Kendler, K.S., Kessler, R.C., Walters, E.E., MacLean, C., Neal, M.C., Heath, A.C. et Eaves, L.J. (1995). Stressful life events, genetic liability, and onset of an episode of major depression in women. *American Journal of Psychiatry*, 152, 833-842.
- Kim, S.H. (2009). *Effect of music therapy on externalized and internalized behavioral problems for students' from low income families*. Mémoire de maîtrise, Graduate School of Education, Ewha Womans University.
- Kissinger, L. et Worley, D.W. (2008). Using the harp as a communication channel with children with autism. *International Journal of special Education*, 23(3). 156-159.
- Kokotsaki, D. et Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109.
- Laperrière, A. (2000). L'observation directe, In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S.J. (2008). Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. In E. Correa Likuba et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p.219-247). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S.J. (2011). Soutenir la réussite scolaire par l'engagement des familles et de la communauté. *Vie pédagogique*, 157, 11-13.

- Larivée, S.J., Kalubi, J.C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525–543.
- Lasley, T. J., Matczynski, T. J. et Rowley, J. B. (2002). *Instructional models: Strategies for teaching in a diverse society*. Belmont: Wadsworth IThomson Learning.
- Last, C.G., Perrin, S., Hersen, M. et Kazdin, A.E. (1992). DSM-III-R anxiety disorders in children: sociodemographic and clinical characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(6), 1070-1076.
- Latendresse, C., Larivée, S., & Miranda, D. (2006). La portée de «l'effet Mozart». Succès souvenirs, fausses notes et reprises. *Psychologie Canadienne*, 47 (2), 125-141.
- Legendre, R. (1993). *L'éducation totale*. Paris/Montréal: Nathan/Ville-Marie.
- Lépine, M. J. (2008). Le point sur l'adaptation scolaire. *Virage*, 10(4).
- Leroux, M. et Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession* 23(3), 1-20.
- Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32.
- Lesar, S., Benner, S., Habel, J. et Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 204-220.
- Lesch, K.P., Bengel, D., Heils, A., Sabol, S.Z., Greenberg, B.D., Petri, S., Benjamin, J., Müller, C.R., Hamer, D.H. et Murphy, D.L. (1996). Association of anxiety-related traits with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region. *Science*, 274, 1527-1531.
- Lewinsohn, P.M., Gotlib, I.H. et Seeley, J.R. (1995). Adolescent psychopathology: IV. Specificity of psychosocial risk factors for depression and substance abuse in older adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 1221-1229.
- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N. et Prêteur, Y. (2012). Difficulties scolaires, strategies de protection de soi et participation parentale à l'adolescence. *Revue de psychoéducation*, 41(1), 1-19.

- Lindblad, F., Hogmark, A. et Theorell, T. (2007). Music intervention for 5th and 6th graders--Effects on development and cortisol secretion. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23(1), 9-14.
- Loreman, T. Deppeler, J. et Harvey, D. (2011). *Inclusive Education : Supporting diversity in the classroom*. New York : RoutledgeFalmer.
- Lourenco, G. F., Goncalves, A. G. et Elias, N. C. (2015). Differentiated Instructional Strategies and Assistive Technology in Brazil: Are We Talking about the Same Subject? *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 891-896.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.21-34). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mamlin, N. et Harris, K.R. (1998). Elementary teachers' referral to special education in light of inclusion and prereferral : Every child is here to learn... But some of these children are in real trouble. *The Journal of educational Psychology*, 90(3), 385-396.
- Maranda, M.-F. (2011). *École en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.E. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 28(2), 57-67.
- Massé, L. et Pronovost, J. (2006). L'évaluation psychosociale, la tenue de dossiers et la rédaction de rapports. In L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (sous la dir. de), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p.101-140). Montréal : Gaëtan Morin.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- McGregor, G., Halvorsen, A., Fisher, D., Pumpian, I., Bhaerman, B. et Salisbury, C. (1998). Professional development for « All » personnel in inclusive schools. *CISP Issue Brief*, 3(3), 1-12.
- McGuffin, P. et Reich, T. (1984). Psychopathology and genetics. In H.E. Adams et P.B. Sutker (Ed.), *Comprehensive handbook of psychopathology*. New York: Plenum Press.

- McLeskey, J. et Waldron, N.L. (2000). *Inclusive Schools in Action : Making Differences Ordinary*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meirieu, P. (1992). *L'école, mode d'emploi*. 7e édition. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre. Oui, mais comment*. (17e éd.). Paris: E.S.F.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée* (15^e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (1^e éd. 1985).
- Meltzer, H., Gatward, R., Corbin, T., Goodman, R. et Ford, T. (2003). Persistence, onset, risk factors and outcomes of childhood mental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(10), 1203-1211.
- Meschede, H.G., Bender, W. et Pfeiffer, H. (1983). Music therapy with psychiatric problem patients. *Medicine Psychology*, 33(3), 101-106.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, MEQ, Québec.
- Misri, S., Albert, G., Abizadeh, J., Kendrick, K., Carter, D., Ryan, D. et Oberlander, T.F. (2012). Biopsychosocial determinants of treatment outcome for mood and anxiety disorders up to 8 months postpartum. *Archives Womens Mental Health*, (15), 313-316.
- Montello, L. et Coons, E.E. (1998). Effects of active vs passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35(1), 49-67.
- Moon, T., Tomlinson, C.A. et Callahan, C.M. (1995). *Academic Diversity in the Middle School : Results of a National Survey of Middle School Administrators and Teachers*. Rapport ED 413 700. Washington, DC : National Research Center on the Gifted and Talented. (ERIC 305-974).
- Moran, A. (2007). Embracing Inclusive Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- Moreau, A.C., Maltais, C. et Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire*. Anjou : CEC.
- National Association of Schools of Music (2004). *Competency and curricular standards for four and five year undergraduate programs that prepare specialist music teachers for initial certification*. Draft document. Document téléaccessible à l'adresse <http://nasm.arts-accredit.org>. Consulté le 14 janvier 2015.

- Nettl, B. (2005). *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.grovemusic.com>.
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Norwood, S.L. (2000). *Research Strategies for Advanced Practive Nurses*, Upper Saddle River (N.J.), Prentice Hall.
- Olson, J.L. et Platt, J.C. (2004). *Teaching children and adolescents with special needs* (4^e éd.). Columbus, OH : Merrill/Prentice-Hall.
- Olson, C.A. (2009). Accentuate the positive. *Teaching Music*, 16(5), 44-46.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. In N. Trépanier et M. Paré (Éds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 79-102). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p.233-256). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parent, A.-M. (1964). *Rapport Parent: Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire : Les programmes d'études et les services éducatifs* (Vol. 2). Québec: Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Quebec.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeurs.
- Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 2, mars-avril 2005, 34.

- Peters, V. et Lemieux, J. (2012). *The state of music education in Canadian and Quebec schools as reported by administrators and music teachers*. Dans *Practising music education: Theory and practice of teaching music in schools and universities*. Acte du 19^e séminaire international du ISME Commission for Music in Schools and Teacher Education, July 9 – 13, 2012. National Library of Australia Cataloguing-in-Publication.
- Pierre, L. (2014). *Identifying Methods for Implementing Differentiated Instruction in Middle School Language Arts/Reading Classes*. Thèse de doctorat. Capella University.
- Pierre-Vaillancourt, Z. et Peters, V. (2011). Le programme de formation de l'école québécoise : résultats préliminaires du sondage FAMEQ 2011. *Musique et pédagogie*, 28(1), 21-23.
- Pitts, S. E. (2000). *A century of change in music education: historical perspectives on contemporary practice in British secondary school music*. Aldershot: Ashgate.
- Plummeridge, C. (2000). The evolution of music education. In A. Kent (Dir.), *School Subject*. London, United Kingdom : Taylor and Francis.
- Polloway, E.E., Patton, J.R. et Serna, L. (2005). *Strategies for teaching learners with special needs* (8^e éd.). Columbus, OH : Merrill/Prentice-Hall.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D. Royer, E. et Deslandes, R. (2007). *Y'a une place pour toi !*, Guide de prévention du décrochage scolaire, CTREQ, Québec.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec,
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec Français*, (174), 76-78.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette éducation.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e édition). Paris : Dunod.

- Rachman, S.J. (2013). *Anxiety*. (3^e édition). NY :Psychology Press.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9.
- Rapee, R.M., Schniering, C.A., & Hudson, J.L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 311–341.
- Reutzel, D.R. (2007). Organizing effective literacy instruction : differentiating instruction to meet the needs of all children. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.313-343). New-York : The Guilford Press.
- Rickson, D.J. (2006). Instructional and improvisational models of music therapy with adolescents who have attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of the effects on motor impulsivity. *Journal of Music Therapy*, 43(1), 39-62.
- Rickson, D.J. et Watkins, W.G. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys- A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 40(4), 283-301.
- Rioux, M. (1969a). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (Vol. 1). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Rioux, M. (1969b). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (Vol. 2). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Robinson, L., Maldonado, N. et Whaley, J. (2014). *Perceptions about implementation of Differentiated Instruction*. Communication présentée à la conférence annuelle du Mid-South Educational Research (MSERA), Knoxville, TN, 7 novembre.
- Robinson, R. et Carrington, S. (2002). Professional development for inclusive schooling. *The International Journal of Educational Management*, 16(5), 239-247.
- Rolvjord, R. (2001). Sophie learns to play her songs of tears: A case study exploring the dialectics between didactic and psychotherapeutic music therapy practices. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10(1), 77-85.
- Rose, D. H., Meyer, A. et Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom : accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA.: Harvard Education Press.

- Rousseau, N. et S. Bélanger (dir.) (2004) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.) (p. 288-305). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire*. Québec Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J., Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Éditions Gaëtan Morin, Boucherville.
- Salend, S.J. (2005). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices for all students* (5^e éd.). Columbus, OH : Prentice-Hall.
- Salvator, K. (2011). *Individualizing elementary general music instruction : case studies of assessment and differentiation*. Thèse de doctorat en éducation musical, Université de l'état du Michigan, East Lansing.
- Saulnier, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Québec.
- Sausser, S. et Waller, R.J. (2006). A model for music therapy with students with emotional and behavioral disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 33,1-10.
- Schumm, J. S. et Vaughn, S. (1995). Getting Ready for Inclusion: Is the Stage Set? *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(3), 169-179.
- Scott, B. J., Vitale, M. R. et Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs*. New York: Routledge Falmer.

- Silverman, W.K. et Field, A.P. (2011). *Anxiety Disorders in Children and Adolescents* (2e édition). UK: Cambridge University Press.
- Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education : teaching in an age of opportunity*. (5^e éd.). Boston ; London: Pearson/Allyn and Bacon.
- Solli, H.P. (2008). Improvisational use of popular music for a man with schizophrenia. *Nordic Journal of Music Therapy*, 17(1), 67-77.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York.
- Stewart, S.E. et Gordon, J.E. (2014). Parent-Assisted Cognitive-Behavioural Therapy for Children's Nighttime Fear. *Behaviour Change*, 31(4), 243-257.
- Strauss, C.C. et Last, C.G. (1993). Social and simple phobias in children. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 141-152.
- Subban, P.K et Round, P.N. (2015). Differentiated Instruction at Work. Reinforcing the art of classroom observation through the creation of a checklist for beginning and pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 116-131.
- Süleyman, A. et Akinoglu, O. (2014). An Examination of the Practices of Teachers Regarding the Arrangement of Education According to Individual Differences. *International Journal of Instruction*, 7(2), 191-206.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. (Réédition). Montréal: Logiques.
- Thiam, P.B. (2006). *Effects of School Band Experience on the Motivation of High School Students*. Thèse de doctorat, University of San Francisco, San Francisco.
- Thram, D. (2012). Understanding music's therapeutic efficacy: Implications for music education. In W.D. Bowman et A.L. Frega (dir.), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (p. 126-152). New York, NY : Oxford University Press.
- Tomlinson , C. A. et Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school : One school's journey. *Gifted child quarterly*, 39, 77-87.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : Responding to the needs of all learners*. Alexandria : ASCD.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria : ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (Trad. B.Théorêt). Montréal : Chenelière Éducation
- Tomlinson, C.A. (2005). «Differentiating instruction: Why bother?» *Middle ground*, 9(1), 12-14.
- Tomlinson, C.A (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A, Brighton, C., Heltberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R. et Brimijoin, K. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A, Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M. et Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63(2), 269-282.
- Tomlinson, C. A, Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Adams, C., Pizzar-Tinnin, P. et Cunningham, C. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other diverse learners. *Gifted Child Quarterly*, 38, 106-114.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35(3), 21-39.
- Utley, C. A. et Obiakor, F. E. (2000). Students with cognitive disabilities: Implementing effective instructional strategies in classroom settings. *Advances in special education*, 13, 21-51.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teachers and administrators views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 7-21.
- Van den Berg, R., Slegers, P. et Geijssels, F. (2001). Teachers' Concerns about Adaptive Teaching: Evaluation of a Support Program. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(3), 245-258.
- Van Der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles : DeBoeck.
- Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S. et Klingner, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning disability quarterly*, 21, 57-73.

- Vérificateur général du Québec. (2004). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004, Tome 1*.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 255-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1 : Les problèmes intériorisés*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagner, S. et Doré, R. (2002). *Développer la recherche sur l'éducation inclusive*. Communication présentée lors de la rencontre québécoise de consultation Développer la recherche sur l'éducation inclusive.
- Walker, J. et Boyce-Tillman, J. (2002). Music lessons on prescription? The impact of music lessons for children with chronic anxiety problems. *Health Education*, 102(4), 172-179.
- Waltz, C.F., Strickland, O.L. et Lenz, E. (1991). *Measurement in Nursing Research*, (2^e éd.), Philadelphie, F.A. Davis.
- Whitehead-Pleaux, A.M., Baryza, M.J. et Sheridan, R.L. (2006). The effects of music therapy on pediatric patients' pain and anxiety during donor site dressing change. *Journal of Music Therapy*, 43(2), 136-153.
- Wolfe, P.S. et Hall, T.E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 35(4), 56-61.
- Wood, J. W. (2006). Collaboration Between Professionnal Educators. *Teaching Students*
- Yoon, J.N. (2000). *Music in the classroom: its influence on Children's brain development, academic performance, and practical life skills*. Mémoire de maitrise en éducation, Université de Biola, La Mirada, Californie.

ANNEXE A
CANEVAS D'ENTREVUES

CANEVAS D'ENTREVUE

Numéro du sujet :

Ce projet de recherche vise à décrire les interventions adaptées en éducation musicale selon les principes de la différenciation pédagogique en contexte scolaire auprès des élèves présentant des problématiques d'anxiété. L'entretien devrait durer environ 60 minutes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré (magnétophone) afin de ne rien manquer de vos explications. Nous nous engageons cependant à respecter la confidentialité de l'entretien, seuls des résultats regroupés seront dévoilés dans le rapport. Veuillez svp lire et signer le formulaire de consentement. Acceptez-vous que j'enregistre l'entretien ?

Dans la première partie de cette entrevue, je vais vous demander de me parler des pratiques pédagogiques que vous utilisez dans votre classe. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Mon objectif est d'identifier vos pratiques d'enseignement et de comprendre comment vous intégrer la différenciation pédagogique avec vos élèves en général. La deuxième concerne de manière plus précise les différentes composantes de la différenciation pédagogique. Finalement, nous aborderons à l'intérieur de la troisième partie, la différenciation pédagogique mise en place spécifiquement pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété.

La première partie que j'aimerais aborder avec vous est la différenciation pédagogique.

1. En vos mots, pouvez-vous me dire ce qu'est la différenciation pédagogique ?
2. Comment s'articule la mise en place de la différenciation pédagogique à l'intérieur de vos classes de musique auprès de votre groupe d'élèves de manière générale ?
3. Quels sont les éléments qui facilitent la mise en place de la différenciation pédagogique ?
4. Qu'est-ce qui peut ou pourrait nuire à sa mise en place ?

Avant de passer à la question suivante, avez-vous quelque chose à ajouter ?

La deuxième partie concerne les différentes composantes de la différenciation pédagogique.

5. Nous allons aborder de manière plus précise, les différentes composantes associées à la différenciation pédagogique à savoir : structures organisationnelles, les contenus des situations d'apprentissage, les productions attendues et les processus d'enseignement-apprentissage.

(Si nécessaire : Ce peut-être des méthodes de travail auxquelles vous tenez, des outils que vous utilisez, des personnes de votre entourage ou d'autres circonstances.)

1. Comment vous y prenez-vous pour faire travailler vos élèves au même moment sur des contenus différents ?
2. Comment vous y prenez-vous pour permettre aux élèves de choisir eux-mêmes leur activité d'apprentissage ?
3. Quelles sortes d'activités ajoutez-vous de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe ?
4. Quelles sont les activités d'apprentissage qui ne s'adressent qu'à un petit groupe d'élèves ?
5. Quelles sont les activités par lesquelles vos élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école ?
6. Que faites-vous pour varier le type de regroupement des élèves dans les activités d'apprentissage ?
7. Comment organisez-vous votre gestion du temps lors d'une activité d'apprentissage ?
8. Quels sont les choix que vous offrez à vos élèves pour la présentation des travaux ?
9. De quelle façon vos évaluations prennent-elles en considération les différents niveaux de vos élèves ?

Avant de passer à la question suivante, avez-vous quelque chose à ajouter ?

La troisième pratique que j'aimerais aborder avec vous est la différenciation pédagogique mise en place spécifiquement pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété.

1. Dans quelles circonstances permettez à un élève anxieux de travailler dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe ?
2. Lors des examens ?
3. Dans quelles circonstances accordez-vous plus de temps à un élève anxieux pour réaliser une activité d'apprentissage ?
4. Dans quelles circonstances permettez-vous à un élève anxieux d'utiliser un ordinateur plutôt que le papier crayon ?
5. Dans quelles circonstances lisez-vous à voix haute les consignes d'une activité d'apprentissage à un élève anxieux ?
6. Dans quelles circonstances reformulez-vous pour un anxieux les consignes d'une situation d'apprentissage ?
7. Parlez-moi de la façon dont vous organisez vos présentations pour un élève présentant des manifestations d'anxiété ?
8. Vous arrive-t-il d'adapter le contenu d'une évaluation pour un élève anxieux et si oui, de quelle manière ?
9. Dans quelles circonstances décidez-vous de répartir le temps consacré à une situation d'apprentissage sur plusieurs périodes non consécutives pour un élève anxieux ?
10. Avez-vous recours à d'autres pratiques spécifiques pour les élèves anxieux ?

Cela complète la dernière partie de l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder.

ANNEXE B
EXTRAITS VERBATIMS

EXTRAITS D'ENTREVUE

Interviewer : En vos mots, pouvez-vous me dire ce qu'est la différenciation pédagogique ?

Enseignant : Pour moi la différenciation pédagogique c'est le fait de prendre en considération les besoins des élèves. Dans ma classe en ce moment, j'ai des élèves qui ont des plans d'intervention pour des problématiques comportementales sévères alors que d'autres ont des difficultés liées à l'apprentissage. Il est évident que mon approche avec ces 2 élèves sera différente. Ce qui fonctionne pour un élève ne va pas nécessairement fonctionner pour l'autre. On n'a pas le choix de s'adapter à leur besoin.

Interviewer : Pouvez-vous me donner un exemple de différenciation pédagogique que vous faites dans votre classe de musique et qui pourrait s'adresser directement à un élève qui présente des manifestations d'anxiété ?

Enseignant : Mon petit Jérémie (nom fictif) est un élève hyper stressé. Je m'en suis aperçu la première fois qu'il est entré dans mon local de musique. Il longeait les murs et ne parlait pas à personne. Je me suis dit : oups, va falloir y aller mollo avec celui-là !! Je n'ai pas trop insisté au départ pour entrer en contact avec lui. Je lui ai laissé quelques cours, le temps qu'il s'habitue à moi et à mes habitudes. Au bout d'un moment, lorsque j'ai senti que j'avais un lien avec lui, j'ai abordé le sujet de l'anxiété. Il m'a parlé ouvertement qu'il était vraiment nerveux de venir au cours de musique, car j'avais mentionné que pendant l'année scolaire, les élèves auraient une présentation orale à faire sur un artiste de leur choix. Il m'a dit qu'il ne voulait pas la faire et que tous les élèves allaient rire de lui. Je lui ai dit que j'allais réfléchir à un moyen avec lequel il allait pouvoir faire quand même son travail et qu'il serait confortable. Quelques semaines plus tard, quand nous avons commencé à travailler sur le projet, je lui ai suggéré de venir faire sa présentation seul

dans le local, au moment où les autres élèves seraient à leur récréation à l'extérieur. Il a semblé un peu hésitant au début, répétant qu'il ne voulait pas la faire, mais après un moment, il a accepté en disant qu'effectivement, c'était une bonne idée. Comme prévu, il a fait sa présentation seul avec moi dans le local et après, il m'a avoué qu'il était fier de lui et que ça lui avait aidé à surmonter sa peur de parler en public. Pour moi, la différenciation pédagogique c'est ça. Ça permet de rendre compte des apprentissages, tout en tenant compte des besoins émotifs de l'élève. Pour lui, ça a été une grande victoire non seulement à cause de son travail, mais aussi sur son estime de soi.

Interviewer : Pouvez-vous me parler des éléments qui peuvent vous aider et de ceux qui peuvent vous nuire dans la mise en place la différenciation pédagogique dans votre classe ?

Enseignant : Oufff excellente question !!! Pour ma part c'est sur que c'est la non-reconnaissance du cours de musique dans notre école de la part de la directrice. Notre directrice actuelle souhaite remplacer les périodes de musique par des cours d'éducation physique. Le pire là-dedans c'est qu'elle est en train de convaincre les autres enseignants. Imagine, si la directrice de l'école ne croit pas au cours de musique, comment voulez-vous qu'il y ait de la collaboration entre la direction et moi ? On n'a pas le choix de parler avec eux et de se sentir appuyé dans nos démarches. Ça nous prend des infos sur les élèves par exemple ceux qui ont un plan d'intervention ou encore ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Le temps qu'on aille chercher l'information par nous-mêmes, on perd un temps précieux dans la planification de nos cours et par le fait même, la planification d'activité qui tient compte des besoins spécifiques des élèves. Donc je dirais que la collaboration est primordiale. Non seulement avec la direction, mais aussi avec les autres enseignants. Quand tu parles à un autre prof, il peut te donner

des trucs sur ce qu'il a essayé avec ses élèves et tu peux les transposer dans ta classe. La communication et la collaboration avec le titulaire sont super importantes. Sans ça, tu te sens seul et tu n'as pas le goût de t'investir et de planifier des activités d'apprentissages adaptés aux élèves. On ne se le cachera pas, c'est beaucoup plus d'ouvrage.

ANNEXE C
QUESTIONNAIRE LIME SURVEY

Questionnaire sur la différenciation pédagogique

Bonjour,

Merci de participer à notre étude portant sur la différenciation pédagogique.

Vos réponses nous permettront de mieux comprendre l'impact des pratiques enseignantes sur l'intégration des élèves présentant des problématiques d'anxiété dans les classes de musique.

Ce questionnaire comprends 42 questions et prendra environ 20 minutes de votre temps.

Vous pouvez interrompre le questionnaire en tout temps. Pour reprendre son administration, il vous suffit de suivre les directives qui vous seront données à ce moment.

En cliquant sur le lien suivant, vous acceptez de répondre à ce questionnaire. Vos données seront confidentielles.

Merci de votre participation.

Il y a 46 questions dans ce questionnaire

Section 1 - Questions générales

1 [G1]1- Est-ce qu'une partie de votre tâche enseignante est consacrée à l'enseignement de la musique en contexte scolaire dans les classes du primaire ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui
- ☐ Non

2 [G2]2- Avez-vous ou avez-vous eu dans vos classes de musique des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse est 'Oui' à la question '1 [G1]' (1- Est-ce qu'une partie de votre tâche enseignante est consacrée à l'enseignement de la musique en contexte scolaire dans les classes du primaire ?)

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

3 [G3]3- À combien estimez-vous le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) avec lequel vous êtes actuellement en contact ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse est 'Oui' à la question '1 [G1]' (1- Est-ce qu'une partie de votre tâche enseignante est consacrée à l'enseignement de la musique en contexte scolaire dans les classes du primaire ?) et La réponse est 'Oui' à la question '2 [G2]' (2- Avez-vous ou avez-vous eu dans vos classes de musique des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ Plus de 20

4 [G4]4- Avez-vous ou avez-vous eu dans vos classes de musique des élèves présentant des problématiques liées à l'anxiété ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse est 'Oui' à la question '1 [G1]' (1- Est-ce qu'une partie de votre tâche enseignante est consacrée à l'enseignement de la musique en contexte scolaire dans les classes du primaire ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

5 [G5]5- À combien estimez-vous le nombre d'élèves présentant des problématiques d'anxiété avec lequel vous êtes actuellement en contact ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse est 'Oui' à la question '1 [G1]' (1- Est-ce qu'une partie de votre tâche enseignante est consacrée à l'enseignement de la musique en contexte scolaire dans les classes du primaire ?) et La réponse est 'Oui' à la question '4 [G4]' (4- Avez-vous ou avez-vous eu dans vos classes de musique des élèves présentant des problématiques liées à l'anxiété ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ Plus de 20

6 [QFIN]

Merci pour votre intérêt. Toutefois, le questionnaire ne s'adresse qu'aux personnes dont une partie de leur tâche enseignante est consacrée à l'enseignement de la musique au primaire.

Veillez cliquer sur lien situé en bas à gauche pour sortir et effacer vos réponses.

Au revoir

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse est 'Non' à la question '1 [G1]' (1- Est-ce qu'une partie de votre tâche enseignante est consacrée à l'enseignement de la musique en contexte scolaire dans les classes du primaire ?)

Section 2 - Consultation

Consulter veut dire rencontrer une personne ressource, un collègue ou tout autre agent d'éducation pour obtenir des conseils ou un avis sur les pratiques à privilégier dans une circonstance particulière.

7 [C1]6- Dans le cadre de votre travail d'enseignant(e), combien de fois en moyenne par année consultez-vous les personnes suivantes ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | 1-5 | 6-10 | 11-20 | 20+ |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Titulaire de classe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Autre collègue enseignant | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Psychoéducateur/Psychologue scolaire | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Orthopédagogue | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Technicien(ne) en éducation spécialisée (TES) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Membre de la direction | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Parents ou tuteurs légaux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Service de garde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Animateur(trice) à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8 [C2]7- À quel(s) sujet(s) consultez-vous ces personnes ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Gestion de classe
- ☐ Pratiques enseignantes
- ☐ Intervention sur les comportements
- ☐ Évaluation des apprentissages
- ☐ Différenciation pédagogique
- ☐ Évaluation des difficultés
- ☐ Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision)
- ☐ Manifestations d'anxiété chez les élèves
- ☐ Autre:

9 [C3]8- Dans le cadre de votre travail d'enseignant(e), combien de fois en moyenne par année êtes-vous consulté(e) par les personnes suivantes ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | 1-5 | 6-10 | 11-20 | 20+ |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Titulaire de classe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Autres collègues enseignants | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Psychoéducateur/Psychologue scolaire | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Orthopédagogue | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Technicien(ne) en éducation spécialisée (TES) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Membres de la direction | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Parents ou tuteurs légaux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Service de garde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Animateur(trice) à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10 [C4]9- À quel sujet êtes-vous consulté(e) par ces personnes ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Gestion de classe
- ☐ Pratiques enseignantes
- ☐ Intervention sur les comportements
- ☐ Évaluation des apprentissages
- ☐ Différenciation pédagogique
- ☐ Évaluation des difficultés
- ☐ Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision)
- ☐ Manifestations d'anxiété chez les élèves
- ☐ Autre:

11 [C5]10- Consultez-vous d'autres personnes et pour d'autres sujets que ceux déjà mentionnés ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Section 3 - Collaboration

Collaborer veut dire s'associer à une personne ou à un groupe de personnes pour travailler en commun à un projet ou à une tâche.

12 [COLL1]11- Dans le cadre de votre travail d'enseignant(e), combien de fois en moyenne par année collaborez-vous avec les personnes suivantes ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | 1-5 | 6-10 | 11-20 | 20+ |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Titulaire de classe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Autres collègues enseignants | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Psychoéducateur/Psychologue scolaire | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Orthopédagogue | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Technicien(ne) en éducation spécialisée (TES) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Membres de la direction | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Parents ou tuteurs légaux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Service de garde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Animateur(trice) à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13 [COLL2]12- Pour quel(s) aspect(s) de l'enseignement collaborez-vous avec ces personnes ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Gestion de classe
- ☐ Enseignement (pédagogie, didactique)
- ☐ Intervention sur les comportements
- ☐ Évaluation des apprentissages
- ☐ Évaluation des difficultés
- ☐ Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision)
- ☐ Manifestations d'anxiété chez les élèves
- ☐ Autre:

14 [COLL3]13- Collaborez-vous avec d'autres personnes et pour d'autres sujets que ceux déjà mentionnés ?

Veillez écrire votre réponse ici :

15 [COLL4]14- En ce qui concerne votre enseignement aux élèves présentant des problématiques d'anxiété, vous considérez-vous soutenu(e) par les membres de l'équipe-école ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Très soutenu(e)
- ☐ Soutenu(e)
- ☐ Plus ou moins soutenu(e)
- ☐ Peu soutenu(e)
- ☐ Vraiment pas soutenu(e)
- ☐ Autre

Section 4 - Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est une démarche qui met en oeuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage dont l'objectif est de permettre aux élèves d'atteindre par des voies différentes, des objectifs communs.

Veuillez indiquer la fréquence à laquelle vous utilisez les exemples de différenciation pédagogique suivants avec vos groupes d'élèves.

16 [OL]15- Organisation des lieux *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | Rarement | Quelquefois | Souvent | Toujours |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| J'organise le local dans le but de favoriser le travail d'équipe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je prévois des espaces définis pour la pratique instrumentale individuelle ou en petit groupe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je propose une musique d'ambiance lors de l'accueil ou lors d'un travail en silence | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'utilise des supports visuels permettant à l'élève de nommer ses émotions | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'affiche dans mon local des repères visuels référant à des éléments musicaux (portées, clés, figures de note/silence, doigtés) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les règles de la classe et les comportements attendus sont affichés dans mon local | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les conséquences associées aux comportements indésirables sont clairement définies et connues des élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'ai recours à certaines techniques de relaxation pour aider les élèves à maîtriser leur stress (balle anti-stress, respiration, visualisation) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

17 [OT]16- Organisation du temps *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | Rarement | Quelquefois | Souvent | Toujours |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| J'instaure une routine stable, fixe et durable durant mes cours | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je présente le déroulement des activités en début de période | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je module le rythme de l'activité en fonction du niveau et des besoins des élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Afin d'assurer une transition efficace entre les activités, j'informe régulièrement les élèves du temps restant | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'enseigne à mes élèves présentant des manifestations d'anxiété une stratégie de gestion du temps | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'accorde plus de temps à un élève présentant des manifestations d'anxiété pour compléter une situation d'apprentissage | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'accorde plus de temps à un élève présentant des manifestations d'anxiété pour réaliser un examen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

18 [OR]17- Organisation des regroupements *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | Rarement | Quelquefois | Souvent | Toujours |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Je propose des situations d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur des contenus différents | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je prévois la formation des équipes en tenant compte des particularités des élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je permets à mes élèves de se regrouper de façon dynamique et souple en fonction de l'évolution de leurs besoins et de leurs intérêts | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'ai recours à des élèves pour aider les autres élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lors d'une activité d'apprentissage, je place un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lors d'un examen, je place un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

19 [AA]18- Activités d'apprentissage *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | Rarement | Quelquefois | Souvent | Toujours |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| J'utilise une image ou un objet pour amorcer ou pour contextualiser une activité d'apprentissage | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je varie la longueur des consignes en fonction des besoins des élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je permets à un élève d'écrire les consignes données oralement pour une activité | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je lis à voix haute les consignes d'une activité d'apprentissage à un élève présentant des manifestations d'anxiété | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'invite l'élève à reformuler ou à revoir dans sa tête les consignes relatives à une activité | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je favorise la collaboration dans les activités d'apprentissage | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je propose un rôle non-verbale à l'élève anxieux lors d'une activité ou d'une présentation | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'adapte le matériel utilisé lors d'activités d'apprentissage pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

20 [SE]19- Stratégies d'enseignement *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | Rarement | Quelquefois | Souvent | Toujours |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Je questionne fréquemment les élèves afin de vérifier leur compréhension | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je prévois à l'intérieur du cours, un moment de discussion et d'échanges en grand groupe avec les élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'apprécie l'humour et je l'utilise pour favoriser un bon climat de classe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je valorise la réussite de l'élève en nommant ses forces | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je fournis à l'élève un canevas de travail qui inclut les éléments essentiels pour l'aider à structurer son travail | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je tiens compte de la différence entre les garçons et les filles | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'établis un climat de classe qui valorise les différences | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'ai recours à différents moyens pour entrer en relation avec l'élève (agenda, forum, blogue, tableau des nouvelles, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je propose à l'élève de choisir son instrument de musique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

21 [RM]20- Ressources matérielles *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | Rarement | Quelquefois | Souvent | Toujours |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Je propose aux élèves différents modes de présentation pour un travail (exposé, vidéo, maquette) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je réserve un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail individuel comportant des choix...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'ai recours à des éléments technologiques pour accommoder les élèves présentant des manifestations d'anxiété (ordinateur, iPad, enregistreur, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'utilise des éléments graphiques ou en couleur pour faciliter la compréhension d'une activité d'apprentissage | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je donne moins de travail à un élève présentant des manifestations d'anxiété qu'aux autres élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les activités et le matériel proposés durant une activité sont adaptés en fonction du niveau de l'élève | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selon les besoins, j'enseigne un contenu différent de celui prévu au programme à un élève présentant des manifestations d'anxiété | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'utilise les résultats aux évaluations pour planifier/adapter les activités d'apprentissage | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

22 [ÉVAL]21- Évaluations *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Jamais | Rarement | Quelquefois | Souvent | Toujours |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| J'ai recours à des évaluations formatives | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'évalue au moyen d'observations | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les élèves s'auto-évaluent | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je propose aux élèves différents types d'évaluations | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'ai recours à des examens impliquant des réponses ouvertes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je propose à l'élève anxieux de présenter sa réalisation seul dans la classe lors de la récréation tout en augmentant le nombre de personnes dans la classe durant l'année | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lors d'un concert, je donne une responsabilité hors scène à un élève stressé ou anxieux (accessoiriste, technicien de son, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je prévois des générales du concert devant quelques spectateurs | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'invite des intervenants de l'école à assister à des petites présentations en classe (autres classes, direction, concierge, service de garde) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je permets à un élève présentant des manifestations d'anxiété de faire à l'écrit un examen plutôt qu'à l'oral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les évaluations sont modifiées afin d'accommoder les élèves présentant des manifestations d'anxiété | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Section 5 - Satisfaction

23 [QG1]22- De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de vos pratiques de différenciation pédagogique ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Très satisfait(e)
- ☐ Satisfait(e)
- ☐ Peu satisfait(e)
- ☐ Pas du tout satisfait(e)
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ Autre

24 [QG2]23- Pour quelles raisons êtes-vous satisfait(e) ou non de vos pratiques de différenciation pédagogique ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Section 6 - Implantation

La section suivante s'intéresse aux facteurs qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique.

25 [IMP]24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| | Favorise beaucoup | Favorise un peu | Nuit un peu | Nuit beaucoup |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Le nombre d'élèves par classe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La gestion de classe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La disponibilité du matériel pédagogique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le temps disponible pour la planification | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le temps disponible avec les élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'attente des élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'attente des parents | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les attentes et initiatives de l'école | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les attentes et initiatives des commissions scolaires | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les attentes ministérielles | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La diversité académique des élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La diversité culturelle des élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le support des collègues enseignants | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le support de la direction | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La formation reçue sur la différenciation pédagogique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mon expérience en terme de différenciation pédagogique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La supervision disponible | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La documentation disponible sur la différenciation pédagogique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'accessibilité à un expert dans le domaine de la différenciation pédagogique en cas de besoin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ma tolérance au risque en général | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les bénéfices perçus au regard de mes connaissances personnelles/professionnelles | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'appréciation de mes élèves face à mes cours | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ma préoccupation au sujet du manque de pratiques innovantes au regard des besoins de mes élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ma préoccupation à propos de l'effet sur l'apprentissage en général des élèves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'exemple de collègues enseignants intégrant avec succès des stratégies pédagogiques différenciées dans leur classe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Section 7 - Données sociologiques

26 [SEXE]25- Sexe *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin

27 [SOCIO1]26- Au total, combien d'années d'expérience en enseignement de la musique au primaire avez-vous? *

Veillez écrire votre réponse ici :

28 [SOCIO2]27- Au total, combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous (tous les niveaux confondus)? *

Veillez écrire votre réponse ici :

29 [SOCIO3]28- À quel(s) niveau(x) enseignez-vous durant la présente année scolaire ? *

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ 1er cycle, 1re année
- ☐ 1er cycle, 2e année
- ☐ 2e cycle, 1re année
- ☐ 2e cycle, 2e année
- ☐ 3e cycle, 1re année
- ☐ 3e cycle, 2e année
- ☐ Autre:

30 [SOCIO4]29- Actuellement, à combien estimez-vous le nombre total d'élèves intégrant vos classes de musique ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

31 [SOCIO5]30- Quel est votre plus haut niveau de formation complétée ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Collégial
- ☐ Université 1er cycle
- ☐ Université 2e cycle
- ☐ Université 3e cycle
- ☐ Autre

32 [SOCIO6]31- Quel diplôme avez-vous reçu au terme de votre formation en enseignement ? *

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Baccalauréat en enseignement de la musique
- ☐ Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire
- ☐ Baccalauréat en adaptation scolaire
- ☐ Baccalauréat en arts
- ☐ En formation
- ☐ Autre:

33 [SOCIO7]32- Au total, combien d'élèves dans vos groupes ont actuellement un plan d'intervention ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Aucun
- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ Plus de 20

34 [SOCIO8]33- En fonction de quel(s) type(s) d'élèves avez-vous recours le plus souvent à la différenciation pédagogique ? *

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Difficulté ou trouble d'apprentissage
- ☐ Difficulté ou trouble de comportement
- ☐ Déficience intellectuelle (légère, moyenne, sévère)
- ☐ Trouble d'ordre psychopathologique (anxiété, dépression, troubles obsessionnels compulsifs...)
- ☐ Trouble du spectre de l'autisme
- ☐ Déficience visuelle
- ☐ Déficience auditive
- ☐ Trouble du langage (dysphasie, dyspraxie)
- ☐ Trouble de l'écriture/lecture (dyslexie)
- ☐ Déficience physique
- ☐ Autre:

35 [SOCIO9]34- Actuellement, considérez-vous avoir suffisamment de formation pour enseigner aux élèves présentant des problématiques d'anxiété ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Suffisamment formé(e)
- ☐ Plus ou moins formé(e)
- ☐ Insuffisamment formé(e)

36 [SOCIO10]35- Au cours des cinq dernières années, avez-vous participé à une ou à plusieurs formations complémentaires concernant spécifiquement l'enseignement aux élèves présentant des manifestations d'anxiété ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui
- ☐ Non

37 [SOCIO11]36- Quel était le type de formation ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse est 'Oui' à la question '36 [SOCIO10]' (35- Au cours des cinq dernières années, avez-vous participé à une ou à plusieurs formations complémentaires concernant spécifiquement l'enseignement aux élèves présentant des manifestations d'anxiété ?)

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Programme universitaire court (microprogramme, certificat)
- ☐ Programme universitaire long (maîtrise, doctorat)
- ☐ Formation d'une journée ou quelques heures sur des sujets précis
- ☐ Participation à des congrès ou des colloques
- ☐ Autre:

38 [SOCIO12]37- Sur quel(s) aspect(s) de l'enseignement aux élèves présentant des manifestations d'anxiété portaient les formations complémentaires que vous avez suivies ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse est 'Oui' à la question '36 [SOCIO10]' (35- Au cours des cinq dernières années, avez-vous participé à une ou à plusieurs formations complémentaires concernant spécifiquement l'enseignement aux élèves présentant des manifestations d'anxiété ?)

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Gestion de classe
- ☐ Enseignement (pédagogie, didactique)
- ☐ Intervention sur les comportements
- ☐ Différenciation pédagogique
- ☐ Évaluation des apprentissages et des compétences
- ☐ Évaluation des difficultés
- ☐ Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision)
- ☐ Collaboration en milieu scolaire
- ☐ Autre:

39 [SOCIO13]38- Actuellement, lorsque je lis ou j'entends parler de nouveautés dans le domaine des pratiques enseignantes, je suis : *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Enthousiaste
- ☐ Hésitant(e)
- ☐ Sceptique
- ☐ Résistant(e)
- ☐ Non intéressé(e)
- ☐ Autre:

40 [SOCIO14]39- Comment estimez-vous vos besoins de formation additionnelle ou de perfectionnement pour enseigner aux élèves présentant des problématiques d'anxiété ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Grand besoin
- ☐ Moyennement besoin
- ☐ Peu besoin
- ☐ Aucun besoin
- ☐ Autre

41 [SOCIO15]40- Si vous deviez choisir une formation sur un ou plusieurs types de problématiques, lesquels correspondraient à vos besoins de formation ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Difficulté ou trouble d'apprentissage
- ☐ Difficulté ou trouble de comportement
- ☐ Déficience intellectuelle (légère, moyenne, sévère)
- ☐ Trouble d'ordre psychopathologique (anxiété, dépression, troubles obsessionnels compulsifs...)
- ☐ Trouble du spectre de l'autisme
- ☐ Déficience visuelle
- ☐ Déficience auditive
- ☐ Trouble du langage (dysphasie, dyspraxie)
- ☐ Trouble de l'écriture/lecture (dyslexie)
- ☐ Déficience physique
- ☐ Autre:

42 [SOCIO16]41- De manière plus précise, si vous deviez choisir une formation complémentaire ou continue concernant l'enseignement aux élèves présentant des manifestations d'anxiété, laquelle ou lesquelles correspondrait(ent) à vos besoins *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Gestion de classe
- ☐ Enseignement (pédagogie, didactique)
- ☐ Intervention sur les comportements
- ☐ Évaluation des apprentissages et des compétences
- ☐ Évaluation des difficultés
- ☐ Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision)
- ☐ Collaboration en milieu scolaire
- ☐ Autre:

43 [SOCIO17]42- Quel(s) type(s) de formation vous conviendrait-il ? *

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Programme universitaire court (microprogramme, certificat)
- ☐ Programme universitaire long (maîtrise, doctorat)
- ☐ Formation d'une journée ou quelques heures sur des sujets précis
- ☐ Consultation auprès d'une personne compétente (orthopédagogue, conseiller pédagogique, etc.)
- ☐ Participation à des congrès ou des colloques
- ☐ Autre:

44 [SOCIO18]43- Autres commentaires :

Veuillez écrire votre réponse ici :

45 [SOCIO19]44- Accepteriez-vous de participer à un groupe de discussion dans le but d'échanger et d'élaborer sur le sujet de la différenciation pédagogique en éducation musicale auprès des élèves présentant des manifestations d'anxiété ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ Oui
- ☐ Non

46 [SOCIONOM]**45- Laissez-nous vos coordonnées afin que nous puissions vous contacter pour organiser une rencontre**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse est 'Oui' à la question '45 [SOCIO19]' (44- Accepteriez-vous de participer à un groupe de discussion dans le but d'échanger et d'élaborer sur le sujet de la différenciation pédagogique en éducation musicale auprès des élèves présentant des manifestations d'anxiété ?)

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Nom :

Téléphone :

Courriel :

Vous avez répondu au questionnaire avec succès.

Merci pour votre participation.

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

ANNEXE D
COEFFICIENTS ALPHA

Statistiques de total des éléments

| Organisation des lieux | | |
|-------------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Travail d'équipe | ,215 | ,594 |
| Espaces de pratique | ,166 | ,611 |
| Musique d'ambiance | ,224 | ,595 |
| Support émotions | ,389 | ,543 |
| Repères visuels | ,417 | ,538 |
| Règles | ,342 | ,560 |
| Conséquences | ,322 | ,572 |
| Techniques de relaxation | ,395 | ,544 |

| Organisation de temps | | |
|------------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Routine | ,279 | ,724 |
| Déroulement | ,379 | ,701 |
| Rythme | ,359 | ,707 |
| Transition | ,495 | ,674 |
| Gestion temps | ,423 | ,695 |
| Temps apprentissage | ,575 | ,652 |
| Temps examen | ,540 | ,660 |

| Organisation des regroupements | | |
|---------------------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Contenus | ,439 | ,632 |
| Formation des équipes | ,280 | ,687 |
| Regroupement | ,385 | ,650 |
| Aide par les pairs | ,518 | ,616 |
| Apprentissage | ,447 | ,629 |
| Examen | ,441 | ,631 |

| Activités d'apprentissage | | |
|----------------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Contextualisation | ,370 | ,732 |
| Longueur des consignes | ,436 | ,723 |
| Consignes écrites | ,426 | ,732 |
| Consignes orales | ,467 | ,715 |
| Reformulation | ,572 | ,694 |
| Collaboration | ,505 | ,712 |

| | | |
|------------------------|------|------|
| Rôle non verbal | ,383 | ,731 |
| Adaptation du matériel | ,440 | ,720 |

| Stratégies d'enseignement | | |
|----------------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Compréhension | ,464 | ,729 |
| Liens | ,611 | ,705 |
| Discussion | ,517 | ,715 |
| Humour | ,400 | ,734 |
| Valorisation | ,518 | ,725 |
| Canevas de travail | ,218 | ,761 |
| Différence garçons/filles | ,427 | ,730 |
| Climat de classe | ,565 | ,710 |
| Relation | ,373 | ,740 |
| Choix d'instrument | ,219 | ,759 |

| Ressources matérielles | | |
|-------------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Mode de présentation | ,394 | ,645 |
| Choix d'activité | ,530 | ,620 |
| Éléments technologiques | ,512 | ,611 |
| Éléments graphiques | ,334 | ,661 |
| Charge de travail | ,316 | ,662 |
| Niveau | ,297 | ,666 |
| Contenu | ,194 | ,689 |
| Résultats pour planifier | ,422 | ,639 |

| Evaluations | | |
|------------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Évaluations formatives | ,395 | ,652 |
| Observations | ,277 | ,672 |
| Auto-évaluations | ,318 | ,664 |
| Évaluations variées | ,284 | ,670 |
| Réponses ouvertes | ,085 | ,701 |
| Présentation individuelle | ,461 | ,637 |
| Responsabilité hors-scène | ,372 | ,655 |
| Générales | ,213 | ,683 |
| Présentation devant public | ,358 | ,658 |
| Format examen | ,508 | ,631 |
| Modification des évaluations | ,386 | ,652 |

| Consultation | | |
|---------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Titulaire de classe | ,770 | ,789 |
| Autre collègue enseignant | ,667 | ,805 |
| Psychoéd/psycho scolaire | ,536 | ,821 |
| Orthopédagogue | ,402 | ,833 |
| TES | ,746 | ,793 |
| Membre de la direction | ,648 | ,807 |
| Parents/tuteurs légaux | ,282 | ,844 |
| Service de garde | ,591 | ,814 |
| AVSEC | ,178 | ,846 |

| Consultés | | |
|---------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Titulaire de classe | ,706 | ,789 |
| Autre collègue enseignant | ,711 | ,789 |
| Psychoéd/psycho scolaire | ,618 | ,805 |
| Orthopédagogue | ,525 | ,813 |
| TES | ,701 | ,789 |
| Membre de la direction | ,542 | ,810 |
| Parents/tuteurs légaux | ,439 | ,821 |
| Service de garde | ,461 | ,822 |
| AVSEC | ,149 | ,839 |

| Collaboration | | |
|---------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Titulaire de classe | ,685 | ,826 |
| Autre collègue enseignant | ,692 | ,825 |
| Psychoéd/psycho scolaire | ,577 | ,838 |
| Orthopédagogue | ,428 | ,851 |
| TES | ,627 | ,836 |
| Membre de la direction | ,703 | ,824 |
| Parents/tuteurs légaux | ,578 | ,838 |
| Service de garde | ,599 | ,837 |
| AVSEC | ,379 | ,857 |

| Implantation | | |
|--------------------------------|--|--|
| | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| Nombre d'élèves par classe | ,324 | ,883 |
| Gestion de classe | ,439 | ,878 |
| Disponibilité matériel | ,539 | ,875 |
| Temps planification | ,627 | ,872 |
| Temps disponible élèves | ,569 | ,874 |
| Attente des élèves | ,398 | ,879 |
| Attente des parents | ,357 | ,880 |
| Attentes de l'école | ,361 | ,879 |
| Attentes commissions scolaires | ,404 | ,878 |
| Attentes ministérielles | ,399 | ,879 |
| Diversité académique élèves | ,503 | ,876 |
| Diversité culturelle élèves | ,440 | ,878 |
| Support collègues | ,309 | ,880 |
| Support de la direction | ,493 | ,877 |
| Formation sur la DP | ,498 | ,876 |
| Expérience en DP | ,501 | ,876 |
| Supervision disponible | ,548 | ,875 |
| Documentation | ,389 | ,879 |
| Accessibilité expert | ,540 | ,875 |
| Tolérance au risque | ,544 | ,875 |
| Bénéfices perçus | ,500 | ,877 |
| Appréciation élèves | ,476 | ,877 |
| Besoins élèves | ,426 | ,878 |
| Apprentissage élèves | ,467 | ,877 |
| Exemples collègues | ,349 | ,880 |

ANNEXE E
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-ENTREVUES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENTREVUES

| | |
|-----------------------------|---|
| Titre de la recherche : | Description des interventions adaptées en éducation musicale selon les principes de la différenciation pédagogique en contexte scolaire : application aux élèves du primaire ayant des problématiques d'anxiété |
| Chercheur : | Martin Blouin, étudiant au doctorat, Département d'enseignement au préscolaire et primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke |
| Directrice de recherche : | Jacques Joly, Professeur titulaire, Département de psychoéducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke |
| Codirectrice de recherche : | Pascale Nootens, Professeure adjointe, Département d'études en adaptation scolaire et sociale, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke |

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche s'intéresse à la problématique des interventions adaptées en éducation musicale pour des élèves présentant des problématiques d'anxiété.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer le chercheur pour une entrevue de 90 minutes. L'entrevue est personnalisée selon vos réponses au questionnaire sur les pratiques d'enseignement. Les questions portent sur vos pratiques d'enseignement en classe de musique, sur le soutien que vous recevez pour le faire et sur les mesures de soutien aux élèves présentant des problématiques d'anxiété. Elle aura lieu à votre école, à l'endroit et au moment de votre choix. Elle sera enregistrée, puis transcrite.

3. Critères d'inclusion ou d'exclusion

Vous ne pouvez pas participer à l'étude si vous n'êtes pas l'enseignant d'une classe de niveau primaire pour toute l'année scolaire 2016-2017. En cas de doute, communiquez avec le chercheur dont les coordonnées sont indiquées au bas du formulaire.

4. Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations

Vous pouvez être assuré de la confidentialité des données recueillies. Pour l'enregistrement de votre entrevue, votre nom sera remplacé par un code, tant sur les documents audio que

sur les fichiers informatisés de données. Seul le chercheur aura accès à cette liste. Les documents et cassettes audio seront conservés sous clé dans un local de l'Université de Sherbrooke et toutes les données seront détruites 7 ans après la fin du projet.

5. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque particulier, outre celui de vous poser des questions sur vous-mêmes. Vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement en classe de musique où sont intégrés des élèves présentant des difficultés comportementales. Votre point de vue personnel est essentiel pour nous permettre de mieux comprendre cet aspect du travail de l'enseignant et de l'équipe-école.

6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal ou écrit, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous ou par courriel. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Diffusion des résultats

Un résumé des faits saillants de l'étude vous sera transmis par courriel au mois de janvier 2018, si vous en faites la demande.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

Oui Non

Signature: _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de

l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur (ou de son représentant) : _____ Date : _____

Nom: _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Martin Blouin, au numéro de téléphone suivant : (819) 345-9150 ou à l'adresse courriel : martin.blouin@usherbrooke.ca

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE F
COURRIEL PROJET

Titre du courriel : Étude sur l'enseignement de la musique auprès des élèves anxieux

Bonjour,

L'Université de Sherbrooke effectue en ce moment dans le cadre d'un projet doctoral, une étude portant sur les pratiques d'enseignement de la musique au primaire auprès des élèves présentant des problématiques d'anxiété.

L'anxiété est une problématique omniprésente en milieu scolaire et peu d'études jusqu'à maintenant se sont intéressées de manière spécifique aux moyens pédagogiques mis en place par les enseignants de musique pour favoriser l'intégration et la réussite scolaire des élèves aux prises avec cette problématique

Bien que votre participation à cette étude soit volontaire, votre collaboration est essentielle afin de nous permettre de mieux comprendre la réalité de ces élèves, mais aussi celle de leurs enseignants.

Il faut environ 20 minutes pour compléter le questionnaire. Toutes vos réponses demeureront strictement confidentielles. Seules des données d'ensemble seront éventuellement présentées sous forme de tableaux de manière à respecter la confidentialité et l'anonymat des répondants.

Pour commencer à remplir le questionnaire, vous n'avez qu'à cliquer sur le lien suivant :

<https://www.med.usherbrooke.ca/limesurvey2/index.php?r=survey/index/sid/266379/lang/fr>

Vous pouvez interrompre le questionnaire en tout temps et le poursuivre à un autre moment. Pour reprendre son administration, il vous suffit de suivre les directives qui vous seront données à ce moment. Vous pourrez alors utiliser un nom fictif si vous le souhaitez. L'identification ne sert qu'à vous permettre de continuer au bon endroit dans le bon questionnaire. Une fois le questionnaire complété, vos réponses seront anonymes et confidentielles.

Pour toutes questions concernant cette étude ou concernant le questionnaire, veuillez communiquer avec M. Martin Blouin à l'adresse suivante :

Martin.Blouin@usherbrooke.ca

Nous apprécions votre précieuse collaboration.

Martin Blouin
Étudiant au doctorat en éducation
Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire
Université de Sherbrooke

ANNEXE G
CERTIFICAT ÉTHIQUE



Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Description des interventions adaptées en éducation musicale selon les principes de la différenciation pédagogique en contexte scolaire : application aux élèves du primaire ayant des problématiques d'anxiété

Martin Blouin

Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Jeanne Koudogbo, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Nancy Lauzon, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 4 avril 2017

ANNEXE H
VARIANCE TOTALE EXPLIQUÉE

Variance totale expliquée

| Composante | Valeurs propres initiales | | | Sommes extraites du carré des chargements | | | Sommes de rotation du carré des chargements | | |
|------------|---------------------------|------------------|----------|---|------------------|----------|---|------------------|----------|
| | Total | % de la variance | % cumulé | Total | % de la variance | % cumulé | Total | % de la variance | % cumulé |
| 1 | 6,875 | 27,498 | 27,498 | 6,875 | 27,498 | 27,498 | 3,374 | 13,498 | 13,498 |
| 2 | 2,582 | 10,327 | 37,825 | 2,582 | 10,327 | 37,825 | 2,782 | 11,126 | 24,624 |
| 3 | 2,353 | 9,413 | 47,238 | 2,353 | 9,413 | 47,238 | 2,446 | 9,783 | 34,406 |
| 4 | 1,696 | 6,784 | 54,022 | 1,696 | 6,784 | 54,022 | 2,355 | 9,422 | 43,828 |
| 5 | 1,383 | 5,531 | 59,553 | 1,383 | 5,531 | 59,553 | 2,349 | 9,395 | 53,223 |
| 6 | 1,261 | 5,044 | 64,598 | 1,261 | 5,044 | 64,598 | 2,051 | 8,202 | 61,425 |
| 7 | 1,095 | 4,379 | 68,977 | 1,095 | 4,379 | 68,977 | 1,888 | 7,552 | 68,977 |
| 8 | ,993 | 3,974 | 72,951 | | | | | | |
| 9 | ,962 | 3,848 | 76,799 | | | | | | |
| 10 | ,750 | 3,002 | 79,801 | | | | | | |
| 11 | ,655 | 2,620 | 82,420 | | | | | | |
| 12 | ,602 | 2,409 | 84,830 | | | | | | |
| 13 | ,525 | 2,102 | 86,932 | | | | | | |
| 14 | ,506 | 2,023 | 88,955 | | | | | | |
| 15 | ,419 | 1,675 | 90,630 | | | | | | |
| 16 | ,389 | 1,554 | 92,184 | | | | | | |
| 17 | ,351 | 1,403 | 93,587 | | | | | | |
| 18 | ,309 | 1,236 | 94,824 | | | | | | |
| 19 | ,274 | 1,096 | 95,920 | | | | | | |
| 20 | ,240 | ,960 | 96,880 | | | | | | |
| 21 | ,215 | ,860 | 97,740 | | | | | | |
| 22 | ,194 | ,777 | 98,517 | | | | | | |
| 23 | ,159 | ,635 | 99,152 | | | | | | |
| 24 | ,109 | ,436 | 99,588 | | | | | | |
| 25 | ,103 | ,412 | 100,000 | | | | | | |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

ANNEXE I
ROTATION DE LA MATRICE

Rotation de la matrice des composantes^a

| | Composante | | | | | | |
|---|------------|------|------|-------|-------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| [Le nombre d'élèves par classe] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,493 | ,184 | ,268 | -,235 | -,048 | -,278 | ,350 |
| [La gestion de classe] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,710 | ,077 | ,187 | -,208 | ,131 | ,076 | ,078 |
| [La disponibilité du matériel pédagogique] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégi | ,768 | ,077 | ,004 | ,173 | ,029 | ,104 | ,150 |
| [Le temps disponible pour la planification] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies | ,806 | ,186 | ,030 | ,184 | ,160 | ,057 | ,058 |

Rotation de la matrice des composantes^a

| | Composante | | | | | | |
|--|------------|-------|------|------|-------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| [Le temps disponible avec les élèves] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,866 | ,074 | ,072 | ,101 | ,241 | ,005 | -,040 |
| [L'attente des élèves] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,400 | -,138 | ,674 | ,142 | -,043 | ,123 | ,108 |
| [L'attente des parents] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,020 | ,103 | ,838 | ,071 | -,001 | ,145 | ,130 |
| [Les attentes et initiatives de l'école] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies | ,147 | ,142 | ,693 | ,070 | -,091 | ,372 | -,052 |

Rotation de la matrice des composantes^a

| | Composante | | | | | | |
|---|------------|------|------|-------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| [Les attentes et initiatives des commissions scolaires] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes | ,038 | ,173 | ,330 | ,054 | ,028 | ,816 | ,070 |
| [Les attentes ministérielles] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,084 | ,071 | ,209 | -,029 | ,211 | ,805 | ,114 |
| [La diversité académique des élèves] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,117 | ,048 | ,170 | ,099 | ,202 | ,177 | ,817 |
| [La diversité culturelle des élèves] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,108 | ,164 | ,023 | ,233 | ,030 | ,011 | ,836 |

Rotation de la matrice des composantes^a

| | Composante | | | | | | |
|---|------------|------|-------|------|------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| [Le support des collègues enseignants] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,033 | ,012 | ,168 | ,826 | ,035 | -,070 | ,107 |
| [Le support de la direction] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,113 | ,299 | ,102 | ,724 | ,109 | ,107 | ,084 |
| [La formation reçue sur la différenciation pédagogique] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mê | ,111 | ,239 | -,164 | ,542 | ,265 | ,272 | ,315 |
| [Mon expérience en termes de différenciation] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes straté | ,151 | ,525 | -,223 | ,282 | ,157 | ,343 | ,239 |

Rotation de la matrice des composantes^a

| | Composante | | | | | | |
|---|------------|------|-------|-------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| [La supervision disponible] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,227 | ,148 | ,043 | ,281 | ,652 | ,132 | ,130 |
| [La documentation disponible sur la différenciation pédagogique] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de | ,147 | ,075 | -,018 | -,081 | ,856 | ,121 | ,044 |
| [L'accessibilité à un expert dans le domaine de la différenciation pédagogique en cas de besoin] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu | ,193 | ,281 | -,126 | ,250 | ,783 | ,036 | ,115 |
| [Ma tolérance au risque en général] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes stratégies ? | ,347 | ,441 | -,019 | -,037 | ,212 | ,274 | ,277 |

Rotation de la matrice des composantes^a

| | Composante | | | | | | |
|---|------------|------|-------|-------|------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| [Les bénéfices perçus au regard de mes connaissances personnelles/professionnelles] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à | ,165 | ,766 | -,099 | ,158 | ,048 | ,168 | ,133 |
| [L'appréciation de mes élèves face à mes cours] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent à la mise en place de ces mêmes s | ,314 | ,637 | ,079 | -,002 | ,103 | ,061 | ,013 |
| [Ma préoccupation au sujet du manque de pratiques innovantes au regard des besoins de mes élèves] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu | -,055 | ,539 | ,336 | ,330 | ,253 | -,122 | ,028 |
| [Ma préoccupation à propos de l'effet sur l'apprentissage en général des élèves] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants favorisent, affectent peu ou nuisent | -,105 | ,705 | ,413 | ,209 | ,200 | -,028 | ,038 |
| [L'exemple de collègues enseignants intégrant avec succès des stratégies pédagogiques différenciées dans leur classe] 24- Parmi les raisons qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique, diriez-vous que les facteurs suivants f | -,047 | ,282 | ,283 | ,422 | ,326 | -,266 | ,113 |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 9 itérations.